Güz 2023 Yıl 52 Sayı 240

MİLLÎ EĞİTİM

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

Güz / Autumn 2023 • **Yıl** / Year: 52 • **Sayı** / Number: **240**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni
General Publishing Director
Doç. Dr. Ömür Fatih KARAKULLUKÇU
Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni
Publishing Director
Habip SALBAŞ
Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü
Chief Editor
Hakkı USLU

Yayın Kurulu
Editorial Board
Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem POLAT (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Başeditör
Editor in Chief
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Editörler
Editors
Hakkı USLU
Melek GEREK
Nurcan ŞEN

Ön İnceleme Komisyonu
Pre-evalution Board
Hakkı USLU
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Melek GEREK

İngilizce Danışmanı
English Adviser
Nurcan ŞEN

Kapak Tasarımı
Cover Design
Berat YURTALAN

Dizgi
Typesetting-Composition
Pınar BALKIŞ

Adres
Address
Millî Eğitim Bakanlığı
Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
Publications of Ministry of National Education
9103

Süreli Yayınlar Dizisi
Periodicals Series
371

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 550 adet basılmıştır.
The journal was printed as 550 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. A. Figen ERSOY	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ	İstanbul Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz ODABAŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Esin ATAV	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Gökçe ERTURAN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan DUMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Zeynep İNAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Havise ÇAKMAK GÜLEÇ	Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya GÜR	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Levent DENİZ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK (2)	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Metin ORBAY (2)	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet Emin KAYSERİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN (2)	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin BAYRAKTAR ERTEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özge AYAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Raif KALYONCU	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semiyha TUNCEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU	Kıbrıs İlim Üniversitesi
Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. A. Faruk LEVENT	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÖNEL	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ZOR	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Derya GİRGİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Seda KOÇ	Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Emine ŞENER	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan TABANCALI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Gülhan GÜVEN	Gazi Universitesi
Doç. Dr. Hüda SAYIN YÜCEL	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem KILIÇER	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI (2)	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Meral TANER DERMAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YAŞAR	Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr.	Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr.	Nihal YILDIZ	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Doç. Dr.	Nur DEMİRBAŞ ÇELİK	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr.	Nur Ütkür GÜLLÜHAN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr.	Özlem ULU KALIN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr.	Öznur YAZICI	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr.	Veysel OKÇU	Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr.	Volkan GÖKSU	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr.	Yavuz BOLAT	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr.	Yılmaz SARIER	Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müd.
Doç. Dr.	Yusuf ESMER	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr.	Zafer KARAGÖLGE	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ayşegül LİMAN KABAN	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Caner ÖZDEMİR	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Celal BOYRAZ	Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi	Dila Nur YAZICI	On dokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Emrullah AKCAN	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Feyza ALİUSTAOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Gözdegül ARIK KARAMIK	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Halil KARADAŞ	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Leyla ERCAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	N. Tayyibe ATEŞ	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Nagihan TEPE	Samsun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Namık Kemal HASPOLAT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Nuray ÖNDER ÇELİKKANLI	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Oktay AYDIN	Marmara Üniversitesi

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93** *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okulların Proje Kapasitelerinin Örnek İller Bağlamında Değerlendirilmesi / *Evaluation of the Project Capacities of Schools Affiliated with the Ministry of National Education within the Context of Sample Provinces* • Fatmanur ÖZEN, Aysun KOÇYİĞİT AKDENİZ, Sevilay GÜNEŞ **2383**

Determining the Factors Effective on the Instructor Profile of Teacher Candidates Through Conjoint Analysis / *Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Profili Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Konjoint Analiziyle Belirlenmesi* • Bilge GÖK, Özgür SİREM **2411**

Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halleri / *Wellness of University Students in the Pandemic Period* • Fidan KORKUT OWEN, Deniz ALBAYRAK KAYMAK **2441**

Suriyeli Öğrencilerle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi / *Examination of Postgraduate Dissertations about Syrian Students.* • Erkan AKALIN, Eftal KARACA..... **2473**

Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının İncelenmesi / *Examination of Competence Perceptions of University Students in Kyrgyzstan on Digital Wisdom* • Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Daneker MAMBETAKHUNOVA **2507**

The Mediating Role of Organizational Climate in the Relationship Between School Principals' Managerial Roles and Teachers' Emotional Labors / *Okul Müdürlerinin Yönetici Rolleri ile Öğretmenlerin Duygusal Emekleri Arasındaki İlişkide Örgüt İkliminin Aracı Rolü* • Duran MAVİ, Murat ÖZDEMİR..... **2531**

Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi / *A Comparative Investigation of In-Service Professional Development Practices for Teachers in Estonia, Sweden, Netherlands, Canada, Japan and Turkey* • Pınar KORUKLUOĞLU, Mehmet GÜROL **2553**

Bir Okulun Kurumsal Hafızası Okulun Öğrencilerine Neler Katabilir?/ *What Can a School's Corporate Memory Contribute to the School's Students?* • Şulenur EREN, Nuray YORULMAZ, Fatih EREN .. **2587**

Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler / *Factors Affecting Teachers' Teaching Method Preferences* • Süleyman AVCI, Suat YAPICI , Mine AVCI..... **2615**

Pedagojik Liderlik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması / *Pedagogical Leadership: A Scale Adaptation Study* • Rıza AKKAYA, Uğur ÖZALP **2643**

Ortaokullarda Görev Yapan Yöneticilerin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Performansına Etkisi / *The Effect of The Leadership Styles of Secondary Schools Principals on Job Performance of Teachers* • Sultan CAN, Demet ZAFER GÜNEŞ..... **2663**

Eğitim Süreçlerinde Sağlık Problemlerinin Yönetilmesi: Çölyak Hastalığı Üzerine Bir İnceleme / *Managing Health Problems in Educational Processes: A Study on Celiac Disease* • Ahmet ALİREİSOĞLU, Metin ÖZSOY..... **2681**

Eleştirel, Yansıtıcı ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin 10.Sınıf Matematik Dersi Tutum ve Başarısına Etkisi / *The Effect of Critical, Reflective and Creative Thinking Skills on Attitude and Success in 10th-Grade Mathematics Course* • Ayşegül ÖZDİL, Ömer BEYHAN..... **2705**

"FİZİKK Bul Bulabilirsen" Eğitsel Oyununun Tasarlanması ve Öğrenci Görüşleri / *Designing the Educational Game "If You Can Find Physics" and Student Opinions* • Vahide Nilay KIRTAK AD, Aynur IŞIK..... **2741**

Biyoloji Öğretimi: Öğretim Programları Biyoloji Kazanımlarının İncelenmesi / *Biology Teaching: The Examination of Curriculums' Biology Outcomes* • Güntay TAŞÇİ..... **2763**

Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarıya ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi / *The Effect of Flipped Classroom Model Applied in Science Class on Academic Achievement and Metacognitive Awareness* • Zeynep ERTAŞ KARAASLAN, Fitnat KAPTAN..... **2787**

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları İle Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / *Examining the Relationship Between Science Teachers' Attitudes Towards Distance Education and Their Science Teaching Self-Efficacy Beliefs* • Doğukan ERCOŞKUN, Nimet Remziye ERGÜL..... **2829**

Özel Yetenekliler ile Çalışan BİLSEM Öğretmenlerine Uygulanan Eğitici Eğitimi Proje Programının Etkililik Değerlendirmesi / *Efficiency Evaluation of the Trainer Training Project Program Applied to SACs Teachers Working with Gifted Students* • Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU, Seher YALÇIN..... **2863**

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Değer Düzeylerinin İncelenmesi / *Investigation of Secondary School Students' Value Levels for Physical Education and Sports Lesson* • İsrafil YAŞIN, Metin TAN **2887**

9-17 Yaşındaki Çocukların Adalet Değerine Yüklediği Anlamların Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi / *Evaluation of the Meanings 9-17- Year Old Children Attribute to the Value of Justice through Metaphors* • Sevgi COŞKUN KESKİN, Elif İÇÖZ ARSLAN..... **2903**

Sığınmacı Öğrencilerin Topluma Entegrasyonunda Sosyal Bilgiler Dersinin Katkısının Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi / *Examining the Contribution of Social Studies Course in the Integration of Asylum-Seeking Students into Society, According to Student Opinions* • Tuğba YAMAN, Veysi AKTAŞ, İlyas KARA..... **2929**

P4C Temelli Türkçe Öğretiminin Alıcı Dil Becerileri ile Soru Sorma Becerilerine Etkisi / *The Effect of P4C- Based Turkish Teaching on Receptive Language Skills and Questioning Skills* • Suna ÖZCAN, Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Savaş AKGÜL **2957**

6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Yazma Becerilerine Etkisi / *The Effect of Creative Writing Approach on Students' Writing Attitudes and Writing Skills in 6th Grade Turkish Lesson* • Akif AKTO, Ela KIRAN ÖLMEZ, Recep BINDAK **2977**

Resimli Hikâye Kitaplarının Fiziksel, İçerik ve Resimleme Özelliklerinin İncelenmesi / *Examination of Physical, Content and Illustration Features of Illustrated Storybooks* • Özge Nur ERTAŞ..... **3009**

Sanatta Kültürel Simgeler: Zeytin Ağacı / *Cultural Symbols in Art: The Olive Tree* • Gonca ERİM, Canan KARTI **3033**

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi / *Investigation of Elementary School Teachers' Attitudes toward Using Creative Drama Method* • Mehmet Ali AKKALE, Dilek ÖZALP..... **3063**

Etkileşimli Okuma Destekli Hayat Bilgisi Derslerinin İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi / *The Effect of Interactive Reading Supported Life Science Lessons on Primary School Students' Attitudes Towards Life Studies Lesson and Environment* • Mücahit DURMAZ, Abdurrahman Baki TOPÇAM, Muhammet SÖNMEZ, Zeliha Nurdan BAYSAL..... **3083**

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi: Öykü Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi / *Examination of the Values in the Storybooks in the Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities* • Bengü TÜRKOĞLU **3113**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Sürdürülebilirlik Hakkındaki Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi / *Examining the Preschool Teachers' Opinions and Practices About Environmental Sustainability* • Ayça HATİBOĞLU, Elif MERCAN UZUN **3139**

Anaokullarının Tercih Edilme Sebeplerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi / *Examination of Preference Reasons of Kindergartens According to Parents' Opinions* • Selçuk KABA..... **3161**

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

The Place and Importance of Family in Education / *Ailenin Eğitimde Yeri ve Önemi* • Münir ŞAHİN **3195**

Ergenlerin Umut Duygularını Artırması Açısından Biyografilerin Önemine Dair Bir Değerlendirme / *The Evaluation of Biographies' Importance in Terms of Enhancing Teenagers' Hope Emotions* • Tuğrul NİYAZİBEYOĞLU **3221**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education*...**3239**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2383-2410)

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okulların Proje Kapasitelerinin Örnek İller Bağlamında Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatmanur ÖZEN[1], Aysun KOÇYİĞİT AKDENİZ[2], Sevilay GÜNEŞ[3]

1 Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3232-7484.

2 PDR Uzmanı, Ordu İl Millî Eğitim, aysunkocyigitakdeniz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2807-2527.

3 Öğretmen, Giresun Abacıbükü İlkokulu, sevilay0989@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7099-3536.

Gönderilme Tarihi: 03.10.2022 Kabul Tarihi: 29.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1183816

Atıf: "Özen, F., Akdeniz Koçyiğit, A., ve Güneş, S. (2023). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların proje kapasitelerinin örnek iller bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2383-2410. DOI: 10.37669/milliegitim.1183816"

Öz

Projeler eğitim örgütlerinin öğretme ve öğrenme işlevleri ile oldukça uyumludur. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların proje kapasitesinin değerlendirildiği bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Araştırma Giresun, Ordu ve Sivas illerinden toplanan verilerle tamamlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın veri setinde ilgili illerin 2015-2022 yılları arasında tamamlanmış/süren proje istatistikleri, araştırma-geliştirme birimi (Ar-Ge) uzmanları ile proje yöneten okul yönetici ve öğretmenlerin projelere ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Araştırmada il istatistiklerinden elde edilen veriler nitel ve nicel içerik analizi, yüz yüze görüşmelerden elde edilenler ise fenomenolojik kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları seçili illerde farklı tür ve düzeyde ki okullarda farklı maksatlarla (eğitim-öğretimi geliştirme, icat, hareketlilik, sosyal sorumluluk vb.) tamamlanmış ya da sürmekte olan, farklı kurumlarca (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-TÜBİTAK, Ulusal Ajans, kalkınma ajansları vd.) desteklenmiş ya da desteklenmekte olan projelerin bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları eğitim örgütlerinin proje kapasitesini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin varlığına işaret etmektedir. Eğitim örgütlerinin proje kapasitesini olumlu etkileyen etmenler: güçlü yönler ve fırsatlar, olumsuz etkileyen etmenler: zayıf yönler ve tehditler eksenlerinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları okul kültürü, yönetici-öğretmen liderliği, okulların fiziki koşulları ve gelişim beklentilerinin proje kapasitesini olumlu yönde etkilediğini; sürdürülebilirlik, etkililik, öğrenci nitelikleri ve proje rollerinin diğer rollerle çatışmasının proje kapasitesini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. İlköğretim düzeyine uygulanan müfredat ile o düzeyde hazırlanan proje içerikleri uyumluyken, aynı durum ortaöğretim düzeyine uygulanan müfredat ile sağlanamamaktadır. Araştırma sonuçlarının diğer araştırma bulgularıyla birlikte tartışıldığı metinde, eğitim örgütlerinin proje kapasitesinin geliştirilebilmesi için bir grup öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *proje, proje yönetimi, proje kapasitesi, eğitim örgütleri*

Evaluation of the Project Capacities of Schools Affiliated with the Ministry of National Education within the Context of Sample Provinces

Abstract

The projects are highly compatible with the teaching and learning functions of educational organizations. This research, which evaluates the project capacity of schools affiliated to the Ministry of National Education, is a case study. The research was completed with data collected from Giresun, Ordu and Sivas provinces. In this context, this paper covers the completed/ongoing project statistics of the relevant provinces between the years 2015-2022 in the dataset of the research, opinions of research and development unit (R&D) experts, school administrators and teachers who manage them. In the research, the data obtained from the provincial statistics were analyzed by qualitative and quantitative content analysis, and the ones obtained from the face-to-face interviews were analyzed by phenomenological coding. According to research, there are initiatives, which was completed or in progress, are being supported by various organizations (such as the National Agency, development agencies, and The Scientific and Technological Research Council of Türkiye-TÜBİTAK) in schools of various types and levels with various motivations (education-teaching development, invention, mobility, social responsibility, etc.). The results of the research indicate the existence of factors that affect the project capacity of educational organizations positively and negatively. The factors that positively affect the project capacity of educational organizations: strengths and opportunities, negative factors: weaknesses and threats are analyzed. As the results indicate while school culture, administrator-teacher leadership, physical conditions of schools and development expectations affect the project capacity positively; sustainability, effectiveness, student qualifications and the conflict of project roles with other roles have a negative efect on it. While the curriculum applied to the primary education level and the project contents prepared at that level are compatible, the same cannot be achieved with the curriculum applied to the secondary education level. In the text, in which the research results are discussed together with other research findings, a group of suggestions have been made to improve the project capacity of educational organizations.

Keywords: *project, project management, project capacity, educational organizations*

Giriş

Tarih boyunca devletler, şirketler, hayır kurumları gibi her türlü kuruluş, uzun ve kısa vadeli amaç veya hedeflerini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak stratejiler tasarlamak için çaba harcamışlardır. Örgütün herhangi bir unsurunun (kullanılan teknoloji, üretilen ürün, yönetsel süreçler, vd.) yenilenmesi, geliştirilmesi, tamamen değiştirilmesini içeren bu uygulamalar uzun ya da kısa vadede örgütler için elzem olan ve entropiyi bertaraf edecek kaynağı oluşturmuştur (Purkey ve Smith,

1985). Tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi değişim hem eğitim sisteminin hem de eğitim örgütlerinin zaruri sürecidir (Demir ve Kocabaş, 2010). Bilimsel, toplumsal, teknolojik ve çevresel koşullara ait her değişim eğitime ilişkin unsurları değişime zorlamakta, benzer biçimde eğitimdeki değişimlerde karşılıklı ilişki de bilimsel, toplumsal, teknolojik ve çevresel koşullardaki değişimi beslemektedir. Eğitim örgütleri açısından temel görev, nitelikli eğitimin sağlanmasıdır. Nitelik talebi; okul geliştirme eylemlerinin odağı, gelişim için uygulananların tamamı ve uygulamalardan elde edilen sonuçlar da tüm bu süreci gerçekleştirenlerin hafızası ve enformasyonudur. Eğitime ilişkin tüm unsurları *öğrenenler* hâline getiren uygulamaları ile değişim, okulları öğrenen örgütler hâline getirmekte (Koç ve Bastas, 2019); onları karşılıklı etkileşime dayalı daha demokratik hatta kendi sorunlarını çözmek için örgütlenen adokratik yapılara dönüştürmektedir. Böylece değişim, eğitim örgütlerini yaparak yaşayarak öğrenecek biçimde dinamik; çevre ile ilgili tüm değişimleri kendi iç süreçlerinin kültür ve iklimlerinin bir parçası hâline getirecek biçimde esnek (Kokotsaki, Menzies ve Wiggins, 2016); zengin eğitim-öğretim hizmetleri sağlama yönüyle çağcıl (Börekçi ve Uyangör, 2019; Saydam, 2012); kurumsal performansı, verimliliği ve hesap verebilirliği ile işlevsel (Burga ve Rezenia, 2017) ve tüm bu özellikleri ile de *gözde* kurumlara dönüştürmektedir.

Projenin Eğitim Kurumları için Anlamı

Bugün tüm eğitim sistemi boyunca değişim, gelişim, öğrenmeyi projelerle özdeşleştirmek mümkündür. Proje Latince "projicere" kelimesinden türetilmiş Fransızca kökenli bir kelimedir. Anlamı "bir şeyi ileriye atmak"tır. Proje Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Sözlüğü'nde: "Bir probleme çözüm bulma ya da beliren bir fırsatı değerlendirmeye yönelik, bir ekibin, başlangıcı ve bitişi belirli bir süre ve sınırlı bir finansman dâhilinde kaynaklar kullanarak, memnuniyet ve nitelik göz önünde bulundurularak olası riskleri de yönetmek şartıyla, tanımlanmış bir kapsama uygun amaç ve hedefler doğrultusunda özgün bir planı başlatma, yürütme, kontrol etme ve sonuca bağlama süreci" olarak tanımlanmaktadır. Mevcut tanıma bakarak projelerin eğitime ilişkin tüm unsurları *öğrenenler* hâline getirebilecek önemli fırsatlar sağlayan, ekip çalışması gerektiren, özünde bir eylem araştırma ve uygulaması olduğu değerlendirilebilir.

Proje bilme ihtiyacı ile doğmuş, zorluk ya da sorun durumun üstesinden gelmek için sorgulama ve yenilik içeren, 21. yüzyıl becerilerini destekleyen, kamuya açık bir nihai ürün ile sonlandırılan (Hernández-Barco vd., 2021), yapılandırmacı yaklaşımla özdeşleşmiş, anlamlı öğrenme ve öğretme türüdür (Arabacı ve Akıllı, 2020; Çetin, 2014, s. 357). Proje hazırlama pek çok bakımdan önemli etkinlik ve faaliyetleri içeren bir süreçtir ve bu bağlamda proje hazırlayan ve yönetenlere birçok önemli

fırsatlar sunmaktadır. Yalnızca proje hazırlık süreci bile bilgiyi elde etmek için araştırma becerilerinin kullanımını, bilgiyi elde etme stratejilerinin geliştirilmesini, bilginin analiz edilmesini ve sentezlenmesini gerektirmekte bu yönüyle eğitim kurumları bağlamında bilimsel süreçlerin işlevselleşmesini sağlamaktadır. Projelerin uygulama süreci takım dinamiklerinin oluşturulmasını ve yönetilmesini gerektirdiğinden kurum kültürünü olumlu etkileyecek bir iklimin oluşmasını sağlamaktadır (ChanLin, 2008). Proje boyunca elde edilen tüm çıktıların sürdürülebilirliği için alınan tedbir ve yapılan uygulamalar, projenin yönetildiği birim bazında projenin odaklandığı husus bağlamında yeniliği sürekli kılmaktadır. Bu yönleri ile projeler katılımcılarına araştırma, inceleme, gözlem yapma ve deneyimleme için fırsat ve teşvik sağlamaktadır (Gündüz, 2004; Saçlı, 2004). Proje hazırlamak, birimin içinde bulunduğu çevreyi daha yakından tanımasına ve bu çevrede olup bitenleri özgün şekilde anlamlandırmasına yardım etmekte; proje taraflarına güncel bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırmaktadır (Blumenfeld vd., 1991). Proje bireylerin çeşitli üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirmeleri, var olan kapasitelerini geliştirmeleri için de oldukça önemlidir (Barak, 2012; Bell, 2010). Böylece projelerin hem kurum hem de birey için önemli öğrenme fırsatları yarattığı, kurumsal ve bireysel anlamda farklı beceriler edindirdiği değerlendirilmiştir. Ancak proje kimi zaman hem bireyler hem kurumlar açısından zorlu bazı durumlar da üretebilmektedir. Uzman, malzeme, teknoloji yetersizliği, bütçe kısıtlılığı, kurum kültürü, insan kaynakları, personel yönetimi, politik iklim, iletişim kanalları, proje yönetim sistemi gibi kurum çevresine özgü unsurlar (Gulesin ve Gurol, 2018; Project Management Institute, 2008, s. 14; Ünal ve Ünal, 2015, Yıldız, Makiniz ve Akıllı, 2017) ile zaman yönetimi, tecrübe, özgünlük, proje nihai ürünlerinin yararlığına ilişkin öznel yargılar gibi çeldiriciler de proje yönetiminde bireyden kaynaklanan ve proje kapasitesini olumsuz etkileyen etmenlerde ön plana çıkmaktadır (Akçöltekin ve Engin, 2019; Arabacı ve Akıllı, 2020; Nacaroğlu ve Mutlu, 2020; Önen vd., 2010).

Projeler gerek Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) gerekse Bakanlığa bağlı tüm birimlerin her daim gündemini oluşturmuştur. Örneğin artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerinin STEM becerilerinin öğrenimi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini araştıran ARETE Projesi, Avrupa'da Fen Eğitimi İçin Topluluk (Scientix) Projesi ve Bakanlığı bağlı okulların sınıflarında eğitim ve öğretim içeriklerini geliştirmek için Avrupa çapında oluşturulmuş öğrenme platformu olan eTwinning projelerine katılımın desteklenmesi Bakanlığın oluşturduğu ya da desteklediği projelerden yalnızca birkaçıdır. Bakanlığın merkez teşkilatınca hazırlanmış yürütülen ya da Bakanlıkça desteklenen platformlarda Bakanlığa bağlı okullarca yürütülen, ulusal ya da uluslararası oluşturulmuş Bakanlıkça enformasyon, finansman sağlanan projeler söz konusudur (MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik

Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Ulusal Ajans, kalkınma ajanslarının sağladığı destekler de MEB ve MEB'e bağlı birimlerde hazırlanan/hazırlanacak projelere kaynaklık sağlamaktadır. Bakanlık ve Bakanlığa bağlı kurumlarda araştırma-geliştirme faaliyetlerinin somut uygulaması kabul edilebilecek projeler Bakanlıkta Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde Ar-Ge Birimleri ve okullarda proje ekiplerince koordine edilmektedir. Bu araştırma kapsamında Türkiye de il millî eğitim müdürlüklerine bağlı okullarda eğitim öğretimi geliştirme, yönetimi geliştirme, yenilik transferi, toplumsal sorumluluk gibi maksatlarla yapılan planlı faaliyetler olan projelere ilişkin illerin proje kapasitelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda seçilen Giresun, Ordu ve Sivas illerinin Ar-Ge Birimleri istatistikleri, bu birimlerde görevli uzmanlar ile bu illerin okullarında görev yapan proje ekiplerine dâhil olmuş okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda illerin proje kapasiteleri ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırma kapsamında seçilen illerde/illerin,

1. 2015-2022 yılları arasında kaç tane proje tamamlanmış ya da hâlihazırda sürmektedir?

2. Projelerin il merkezi ve ilçelerdeki okullara dağılımı nedir?

3. 2015-2022 yılları içinde hazırlanmış tamamlanmış ya da süren projelerin hazırlanma amaçlarına göre (yönetimi geliştirme, eğitim-öğretimi geliştirme, yenilik transferi, toplumsal sorumluluk vd.) dağılımı nedir?

4. 2015-2022 yılları içinde hazırlanmış tamamlanmış ya da süren projeler hangi destekçi kurum(lar) tarafından finanse edilmiş/edilmektedir?

5. Ar-Ge birimlerinin sunduğu proje döngüsü seminerlerine ya da diğer proje finansmanı sağlayan birimlerin (TÜBİTAK, Ulusal Ajans vd.) kurs ya da seminer programlarına 2015-2022 yılları arasında kaç okul yöneticisi, öğretmen, psikolojik danışman, usta belletici vd. katılmıştır?

6. Araştırmaya katılanların görüşlerine göre okullarda proje hazırlama, yönetme ve sonuçlandırma sürecinde neler yaşanmaktadır?

7. Araştırmaya katılanların görüşlerine göre projelerin okullardaki yönetim, mesleki gelişme, eğitim-öğretim, okulların fiziki kapasitelerine olumlu/olumsuz katkıları nelerdir?

8. Araştırmaya katılanların il/okullarının proje hazırlanma, yönetme ve sonuçlandırma kapasitesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada seçilen Giresun, Ordu ve Sivas illeri İl Millî Eğitim Müdürlükleri Ar-Ge birimleri istatistikleri, bu birimlerde çalışan uzmanların görüşleri ile bu illerden seçilmiş okullarda görevli okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin illerin proje kapasitelerinin değerlendirilebilmesi için uygun bir veri kaynağı oluşturduğu varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma Giresun, Ordu ve Sivas illerinde 2015-2022 yılları arasında yönetilen projelerle, proje yönetme süreçlerinde il Ar-Ge birimi uzmanları ile proje yöneten okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda bir grup Ar-Ge uzmanı, okul yöneticisi ve öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşme kayıtları ile ilgili illerin proje istatistikleri araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Araştırma iki farklı veri setinden (görüşme metinleri ile istatistikler) elde edilen bulguların araştırmacılarca tümdengelim, tümevarım ile analiz edilip çözümleneceği bir durum çalışmasıdır (Creswell, 2007; Güler vd., 2013).

Durum çalışması, nitel araştırmalarda kullanılan yaklaşımlardandır (Seggie ve Yıldırmış, 2015, s. 27). Yaklaşım "olgu, olay, insan ya da kurumların derinlemesine anlaşılmasını sağlayan" (Jensen ve Rodgers, 2001, s. 237), analiz için "çoklu yöntem ve veri kaynakları gerektiren" (Berg ve Lune, 2015, ss. 354-355) bu bağlamda "odaklanmış soru, gözlem, sesli-görsel kayıt, yazılı kaynak veya belgeler"in veri kaynağı olarak kullanılabildiği, eldeki verilerle "derinlikli betimlemeler, tematik temelde mantıksal çıkarım, örüntü oluşturma ve yorumlamayı" (Paker, 2015, s. 119) sağlatan bir uygulamadır. Durum çalışması sosyal bir olgu ile ilgili "neden ve nasıl" sorularının araştırıldığı durumlarda "güncel ancak manipüle veya kontrol edilemeyen olguları incelemek için tercih edilmektedir" (Yin, 2003'ten akt. Türkoğlu, 2015, s. 43). Bu araştırmada illerin proje kapasitesi manipüle ve kontrol edilemeyen bir olgu olarak Türkiye'den seçilmiş üç il kapsamında analiz edilmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak eğitim örgütleri bağlamında Türkiye genelindeki okulların proje kapasitelerinin geliştirilebilmesi için bazı öneriler oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Seçilen illerin Ar-Ge birimlerinden alınan 2015-2022 yılları arasında gerçekleşmiş/süren proje istatistikleri araştırmanın ilk veri setini oluşturmaktadır. Ar-Ge birimi uzmanları, okul yöneticileri ve öğretmenlerden yüz yüze görüşmelerle veri toplamak için araştırmacılarca yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları görüşmeye katılanlara ait demografik bilgiler ile araştırma kapsamında sorulmuş "Projede yer almanızın kurumunuz üzerinde oluşturduğunu düşündüğünüz olumlu/olumsuz etkileri nelerdir?" türünde beş ila yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formlar geliştirilirken Eğitim Bilimleri Bölümünden iki, Fen ve Matematik Eğitimi Bölümünden bir uzmanın görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının anlaşılırlığı için MEB'e bağlı okullarda öğretmen ve yönetici olarak çalışan, aynı zamanda Fen ve Sosyal Bilimler Enstitülerinin farklı yüksek lisans programlarında öğrenci olan üç kişi ile görüşme formu eşliğinde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşme formları uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Giresun, Ordu ve Sivas İlleri İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi uzmanları ile bu illerin okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Giresun ilinde 378 (78'i merkez, 300'ü ilçede), Ordu'da 406 (144'ü merkez, 262'si ilçede), Sivas'ta 406 (236'si merkez, 170'i ilçede) resmî okul bulunmaktadır. Bu araştırmada evreni temsil etmek üzere küme örnekleme ile her bir ilde merkezden iki, ilçelerinden iki olmak üzere araştırmacılar için kolay ulaşılabilir dört okul seçilmiştir. Küme örnekleme "çalışma gruplarının listelerinin belli olduğu ve genellikle coğrafi bir seçim gerektiğinde" kullanılmaktadır (Julien, 2008'den akt. Güçlü, 2019, s. 84). Tablo 1'de araştırma kapsamında seçilmiş okullara ait bilgiler sunulmuştur.

Okullara ait bilgiler incelendiğinde (Tablo 1) farklı öğretim seviyelerinden (ilkokul, ortaokul ve lise), farklı öğretim programları olan okullardan farklı proje içeriklerine katılım sağlandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okullarda 2022 itibarıyla eğitim-öğretim içeriğini iyileştiren projeler (eTwinning, Eğitimde İyi Örnekler, TÜBİTAK 4006 ve 2204) başta olmak üzere bilim, teknoloji tasarım (Robot yarışması, Teknofest), sosyal sorumluluk (Gençlik Spor Bakanlığı projeleri, sosyal projeler), kültürel farkındalık ve yenilik transferi içeren hareketlilik (okullar arası öğrenci değişimi, öğretmen/yönetici ziyaretleri) içerikli projelerin (Erasmus, Erasmus KA229) hayata geçirildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 1

Giresun, Ordu ve Sivas İllerinden Seçilen Okullara Ait Bilgiler

İl	Okul türü	Öğretmen/Yönetici sayısı	Bitmiş/devam eden proje sayısı	Proje türü
Giresun				
Merkez	İlkokul	44/3	13	eTwinning
	Turizm Otelcilik Lisesi(TOL)	29/7	6	eTwinninge, Erasmus, Sosyal Sorumluluk
	İmam Hatip Ortaokulu	8/2	6	Bilim Fuarı, TÜBİTAK-4006 ve 2204
İlçe	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	38/7	23	eTwinning, Erasmus, Robot yarışması, Sosyal sorumluluk, Teknofest, Teknoloji tasarım, TÜBİTAK-4006 ve 2204
Ordu				
Merkez	İlkokul	31/3	12	eTwinning, Erasmus, Teknofest, Yerel projeler
	Ortaokul	56/3	56	Erasmus, eTwinning, Gençlik Spor Bakanlığı projesi, TÜBİTAK-4006 ve 2204, Teknofest
İlçe	Anadolu Lisesi(AL)	29/4	6	Gençlik Spor Bakanlığı projesi, eTwinning, TÜBİTAK-4006
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi(MTAL)	38/7	26	eTwinning, Erasmus, Teknofest, TÜBİTAK-4006
Sivas				
Merkez	Anadolu Lisesi	56/3	5	eTwinning, Erasmus KA229, TÜBİTAK-4006
	Spor Lisesi	25/4	3	eTwinning, Erasmus
	Ortaokul	9/2	6	eTwinning, Robot yarışması
İlçe	İmam Hatip Ortaokulu(İHO)	5/1	3	Eğitimde İyi Örnekler, eTwinning, Sosyal Proje

Tablo 2'de araştırma kapsamındaki görüşmelere gönüllü katılan il millî eğitim müdürlüklerine bağlı çalışan Ar-Ge uzmanları, okul yöneticisi, rehber uzmanlar ve öğretmenlere ait bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında Giresun ilinden 11, Ordu ilinden 14, Sivas ilinden ise sekiz gönüllüden veri toplanmıştır. Gönüllülerin kıdemleri beş ila 42 yıl arasında değişmektedir. Proje hazırlama, yönetme konusunda farklı öğrenme programlarına katılanlar yanında, hiçbir programa katılmamış olanlar da söz konusudur. Katılımcılardan Ar-Ge birimlerinde görevli olanlar doğrudan bir projeye dâhil olmamışlardır. Okullarda görevli gönüllü katılımcıların tamamı birden fazla proje de yer almıştır. Araştırmaya katılanların çoğu (18 katılımcı) proje hazırlama konusunda çeşitli kurs ve seminer programlarına katılmışlardır (Tablo 2).

Tablo 2

Görüşmeye Katılanlara Ait Bilgiler

İli	Kurum	Kod	Branş	Kıdem (Öğr./Yöneticiler)-Yıl	Katıldığı kurs(seminer)/Yönettiği (katıldığı) proje sayısı
Giresun					
Merkez	Ar-Ge	GAG	Almanca	35/-	Proje hazırlama ve yönetme kursu, Avrupa Birliği (AB) projeleri hazırlama ve yönetme kursu, hibe projeleri hazırlama ve yürütme kursu
	İlkokul	G1Y1	Sınıf	16/13	Proje hazırlama ve yönetme kursu, AB projeleri hazırlama ve yönetme semineri, eTwinning platformundaki eğitimler, hibe projeleri hazırlama ve yürütme semineri/13 proje
		G1Y2*	Sınıf	15/7	-/2 proje
		G1Ö3	Sınıf	25/-	eTwinning platformundaki eğitimler
		G1Ö4	Sınıf	11/-	eTwinning platformundaki eğitimler
	TOL	G2Y5	Makine Teknolojileri	42/35	-/12 proje
		G2Y6	Bilişim Teknolojileri	10/3	Proje hazırlama ve yönetme kursu TÜBİTAK proje yönetme kursu/4proje
	İHO	G3Y7*	Beden Eğitimi	10/4	-/6 proje
İlçe	MTAL	G4Ö8	Edebiyat	30/-	İl milli eğitim proje yönetme semineri/4 proje
		G4Y9	İngilizce	8/1	eTwinning platformundaki eğitimler/2 proje
		G4R10*	Psikolojik D.	13/-	AB proje yönetme semineri/3 proje
		G4Ö11**	Elektronik	16/-	TÜBİTAK proje yönetme bilgilendirme toplantısı/12 proje
Ordu					
Merkez	Ar-Ge	OAG1	İngilizce	7/1	-
		OAG2	Edebiyat	12/3	-
		OAG3	İngilizce	25/7	Proje döngüsü eğitimi, eğitici eğitmenliği ve farklı kurumlardan proje yazma eğitimleri
		OAG4	Sınıf	16/5	Proje yönetim ve yazma eğitimleri
	İlkokul	O1Y1	Sınıf	29/14	Proje hazırlama ve yönetme kursu, proje döngüsü semineri/20 proje
		O1R2	Psikolojik D.	20/-	Proje yazma eğitimi, eTwinning platformundaki eğitimler, Erasmus projeleri hazırlama ve yönetme semineri/3 proje

Tablo 2'nin devamı

İli	Kurum	Kod	Branş	Kıdem (Öğr./Yöneticı)-Yıl	Katıldığı kurs(seminer)/Yönettiği (katıldığı) proje sayısı
Ordu					
Merkez	Ortaokul	02Y3	Fen Bilgisi	25/17	-/10 proje
		02Y4	İngilizce	17/12	-/5 proje
		02Y5	Sosyal Bilgiler	14/2	-/41 proje
		O2Ö6	İngilizce	15/-	Proje yazma eğitimi, eTwinning platformundaki eğitimler/3 proje
		02Ö7	Bilişim Teknolojileri	14/-	Proje yazma kursu/4 proje
		O3Ö8	İngilizce	14/-	Proje hazırlama, eTwinning platformundaki eğitimler, Erasmus proje yazma eğitimi, Teknofest ve Tübitak projeleri hazırlama eğitimi, Öğretmen Bilişim Ağı ve Eğitim Bilişim Ağındaki eğitimler/4 proje
	Anadolu Lisesi	O3Y9	Edebiyat	22/7	-/4 proje
		03Y10*	Edebiyat	15/5	eTwinning çalıştayı, Erasmus, Gençlik ve Spor Bakanlığı proje eğitimleri/7 proje
		O4Y11	Sosyal Bilgiler	14/2	-/26 proje
İlçe	MTAL	O4Ö12	Bilişim Teknolojileri	7/-	Proje hazırlama, Anadolu Vakfı eğitimleri, proje döngüsü semineri/4 proje
		O4Ö13	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9/-	-/2 proje
		O4Ö14	İngilizce	9/-	eTwinning çalıştayları, Erasmus+ KA202 ve KA1 Proje Yazma Eğitimi/3 proje
Sivas					
Merkez	Ar-Ge	SAG1*	Bilişim Teknolojileri	10/2	-
		SAG2	Bilişim Teknolojileri	15/5	-
	Anadolu Lisesi	S1Y1*	Edebiyat	23/18	AB gençlik projeleri hazırlama eğitimi, Comenius projeleri eğitimi, Bakanlık tarafından düzenlenen proje yönetim seminerleri/6 proje
		S1Ö2	Edebiyat	29/-	Ulusal Ajans Erasmus projeleri yönetim semineri, gençlik projeleri yönetim semineri/12 proje

Tablo 2'nin devamı

İli	Kurum	Kod	Branş	Kıdem (Öğr./Yöneticiler)-Yıl	Katıldığı kurs(seminer)/Yönettiği (katıldığı) proje sayısı
Sivas					
Merkez	Spor Lisesi	S2Y3	Beden Eğitimi	29/8	Çeşitli proje hazırlama seminerleri/ 3proje
		S2Y4	Beden Eğitimi	29/10	-/10 proje
		S2Ö5	İngilizce	8/-	Sivas Avrupa Birliği bilgilendirme semineri/4 proje
İlçe	Ortaokul	S3Y6	Matematik	12/6	-/6 proje
		S3Ö7*	İngilizce	5/-	AB Projeleri Hazırlama Teknikleri Kursu, eTwinning platformundaki eğitimler, proje danışmanlığı semineri/4 proje
	İHO	S4Ö8	Din Kültürü Ahlak Bilgisi	18/-	-/2 proje

Araştırmaya katılımcılarının tamamı eğitim ya da mesleki teknik eğitim fakültesi mezunudur. Kısaltmalar: G: Giresun, O: Ordu, S: Sivas, AG: Ar-Ge uzmanı, Ö: Öğretmen, R: Rehber uzman, Y: Okul yöneticisi, İHO: İmam Hatip Ortaokulu, MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, * Yüksek lisans mezunu ya da öğrenimine devam etmektedir. ** İkinci üniversite olarak mühendislik fakültesi mezunu olup, aynı bölümde yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Örnek kod S3Ö7: Sivas ilinden araştırmaya katılan üçüncü okuldan (ortaokul), yedinci öğretmeni göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

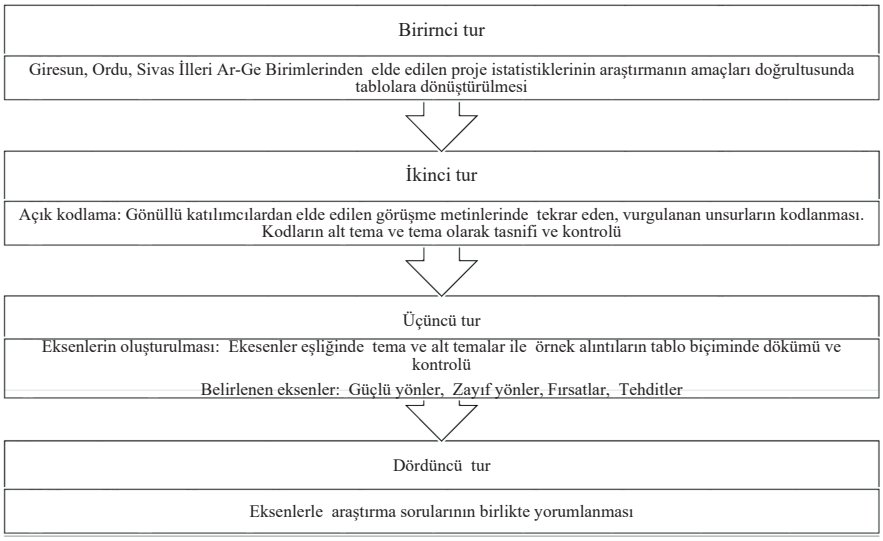
Araştırmada il proje istatistikleri il Ar-Ge birimlerinden, görüşme yoluyla elde edilen veriler ise araştırma kapsamında seçilen okullardan araştırmaya gönüllü katılmayı kabul edenlerin belirlediği yerlerde yüz yüze görüşmelerde toplanmıştır. Araştırmaya katılanların izinleri dâhilinde görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Katılımcılardan ses kaydı yapılmasına izin vermeyenlerin görüşmelerinde araştırmacılarca hızlı not tutulmuştur.

Araştırma kapsamında il istatistiklerinden elde edilen verilere nitel ve nicel içerik analizi, görüşme metinlerinden elde edilen verilere ise fenomenolojik kodlama uygulanmıştır. İçerik analizi, "ham verilerden mantıksal örüntü ve anlamlı kategoriler üretilmesini; böylece bütüncül biçimde verilerin incelenebilmesini sağlayan" (Julien, 2008, s.120) "analitik bir araçtır" (Güçlü, 2019, s. 167). İçerik analizi bu araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel içerikte uygulanmıştır. Nitel içerik analizi ile illerin proje istatistikleri için kategoriler oluşturulmuş, nicel içerik analizi ile de oluşturulan kategorilere ait değerler sayısallaştırılmıştır. Araştırmacılarca yazıya dökülmüş görüşme metinleri ise araştırmaya katılanların proje yönetimi boyunca yaşadıkları

kişisel deneyim/yorumlarını içerdiğinden ve bu araştırma kapsamında tüm bu deneyimlerle ortak bir öze ulaşılması amaçlandığından araştırmacılarca fenomenolojik kodlama ile çözümlenmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Araştırma Verilerinin Analiz Süreci


Birirnci tur
Giresun, Ordu, Sivas İlleri Ar-Ge Birimlerinden elde edilen proje istatistiklerinin araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolara dönüştürülmesi
İkinci tur
Açık kodlama: Gönüllü katılımcılardan elde edilen görüşme metinlerinde tekrar eden, vurgulanan unsurların kodlanması. Kodların alt tema ve tema olarak tasnifi ve kontrolü
Üçüncü tur
Eksenlerin oluşturulması: Ekesenler eşliğinde tema ve alt temalar ile örnek alıntıların tablo biçiminde dökümü ve kontrolü
Belirlenen eksenler: Güçlü yönler, Zayıf yönler, Fırsatlar, Tehditler
Dördüncü tur
Eksenlerle araştırma sorularının birlikte yorumlanması

Fenomenolojik kodlama, "basamaklama ve fenomenolojik indirgeme; anlam birimlerini betimleme; temalar oluşturmak için anlam birimlerini kümelenme; her görüşmeyi özetleme, doğrulama ve gerektiğinde değiştirme; tüm görüşmeden genel ve özgün temalar çıkararak birleştirilmiş bir özet hazırlama" böylece "ortak bir öze ulaşma" aşamalarında gerçekleştirilen analiz sürecidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Hycner, 1999, ss. 148-152). Fenomenoloji bu araştırma kapsamında proje sürecinin "katılımcıların bakış açısından tanımlanabilmesi"ni, kişisel deneyim ve bakış açılarından yola çıkarak "kuramsal fikirlere ulaşma"yı sağladığı için (Sodi, 1996'dan akt. Güçlü, 2019, ss.250-251) özellikle tercih edilmiştir. Bu araştırma kapsamındaki verilerin analiz süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında uygulama izni MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının 10 Mayıs 2022 Tarih E-49614598-605.01-49286587 sayılı yazısı, araştırma etik izni ise 13 Mayıs 2022 Tarih E-50288585-050.01.04-89743 sayı ile Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulundan alınmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı pasif değildir. Katılımcıların deneyimlerini anlamaya çalışırken araştırmacı ile katılımcı veriyi birlikte üretirler. Bu nedenle Creswell (2007) araştırmacının "araştırma bulgularına dayalı yorumlarını biçimlendirirken kişisel geçmişini açıkça ifade" etmesi gerektiğini bildirir (ss. 187-188). Bu araştırmada araştırmacılardan biri eğitim yönetimi uzmanı olup on yılı aşkın süredir öğretim üyesi olarak görev yapmakta, alanda nitel araştırma yöntemleriyle tamamlanmış akademik çalışmaları yanında proje koordinatörlüğü deneyimi bulunmaktadır. Diğer araştırmacılardan biri yabancı dil öğretmeni olup, görev yaptığı kurumda eğitim-öğretimi geliştirme projeleri yönetmiştir. Diğer araştırmacı ise rehber uzman olup görev yaptığı okulda yönetilmiş/yönetilen projeleri gözlemleme fırsatı bulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar için geçerlilik ve güvenilirlik iç-dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellikle özdeşleşmektedir (Marriam ve Tisdell, 2016). Bu kapsamda, araştırmacılar görüşme öncesinde katılımcıları araştırma süreci hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirmiştir. Dilediklerinde araştırmadan ayrılma olanakları bulunduğu, cevap vermek istemedikleri soruyu geçebilecekleri, araştırmanın gönüllü katılımcılarla tamamlanacağı, katılımcılar kişisel bilgilerinin araştırma raporunda bulunmayacağı garantileri onlara verilmiştir (Shenton, 2004). Güvenilirlik için araştırmada birden fazla veri seti kullanılmıştır. Her araştırmacı yaptığı fenomenolojik kodlamayı diğer araştırmacının denetimine sunmuştur (Creswell, 2012). Araştırmada inandırıcılık için görüşmelerden edinilenlerin dökümü, istatistik tabloları katılımcıların denetimine sunulmuştur (Marriam ve Tisdell, 2016). Ayrıca araştırma veri ve kodlamaları bu araştırmaya dâhil olmamış, farklı bir devlet üniversitesinde görevli program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanında doktora derecelerine sahip, nitel araştırma yaklaşımları ile tamamlanmış makale çalışmaları olan bir öğretim üyesinin denetim ve değerlendirmesine sunularak araştırmanın "dışarıdan denetim"i sağlanmıştır. Son olarak görüşme metinlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş; böylelikle inanılırlığı sağlamak üzere "doğrudan alıntı stratejisi"nden yararlanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, ss. 152, 154).

Nitel araştırmalarda katılımcı ve araştırmacı arasındaki ilişkide araştırmacının kendi deneyimleriyle ile ilgili duygu ve düşüncelerinin farkında olarak ön yargılarını paranteze alması (epoché) beklenir (Padilla-Diaz, 2015). Araştırmacılar projelerle ilgili kendi deneyimlerinin ön yargı oluşturabileceğini kabul ederek çalışma başlamadan önce oluşabilecek bu ön yargılar üzerine tartışmışlardır. Olası ön yargıları bertaraf için görüşme metinlerinden doğrudan alıntı ve araştırma kapsamında ulaşılan istatistiklerin ise ulaşıldığı biçimi ile raporlanması sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada Ar-Ge birimlerinden elde edilecek proje istatistiklerinin araştırmacılarca elektronik dosya hâline getirilmesi ve projelerin başlangıç tarihlerine göre tasniflenerek analizinin yapılması planlanmıştır. Ancak araştırmada veri toplamak için seçilen illerde projelerle ilgili kısıtlı miktarda bilgi kayıtladığı tespit edilmiştir. Tablo 3 Giresun, Ordu, Sivas illeri Ar-Ge uzmanlarınca sağlanmış, illere ait proje bilgileri ile oluşturulmuştur.

Tablo 3

2015-2022 Yılları Giresun, Ordu, Sivas İlleri Proje İstatistikleri

İli	Giresun	Ordu	Sivas
Proje sayısı	18 süren 62 tamamlanan	Erasmus: 50proje eTwinning: 9.632 proje TÜBİTAK: 410 proje	27 süren 85 tamamlanan
Projelerin merkez/ilçe okullarına dağılımı	%42 merkez %58 ilçe okulları	%65 merkez %35 ilçe okulları	%54 merkez %46 ilçe okulları
Projelerin türlerine göre dağılımı	%85 Eğitim-öğretimi geliştirme %5 Yönetimi geliştirme %5Toplumsal sorumluluk %3Yenilik transferi %2 diğer	%45 Eğitim-öğretimi geliştirme %30 Yenilik transferi %14 Toplumsal sorumluluk %10 Yönetimi geliştirme %1 diğer	%82 Eğitim-öğretimi geliştirme %7 Yönetimi geliştirme %5Yenilik transferi %5 Toplumsal sorumluluk %1 diğer
Kullanılan proje kaynakları	DOKA DOKAP TÜBİTAK Diğer bakanlıklar Fikret Yüksel Vakfı Ulusal Ajans	Anadolu Vakfı DOKA MEB Hizmetiçi Eğitim D. Öğretmen Akademisi Vakfı TÜBİTAK Ulusal Ajans	DAP ORAN Sivas Belediyesi TÜBİTAK Ulusal Ajans Valilik
Proje seminerlerine katılımcı sayıları	1327 Öğretmen 125 Yönetici 89 Diğer	8745 Öğretmen 564 Yönetici	5326 Öğretmen 442 Yönetici

DAP: Doğu Anadolu Projesi Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı, DOKA: Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı, ORAN: Orta Anadolu Kalkınma Ajansı, TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

Tablo 3 incelendiğinde illerde çoğunlukla eğitim öğretimi geliştirme projelerinin yapıldığı; Giresun ili dışında, projelerin genelde il merkezindeki okullarca yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Ordu ilinde proje istatistiklerinin diğer illere göre daha düzenli tutulduğu değerlendirilmiştir. İl Ar-Ge Birimlerinin ilde yapılan tüm projelere ait verileri kayıt altına almadıkları hatta sağlanan istatistik verileri de okullara sorarak bildirdikleri tespit edilmiştir:

> GAG: "*Biz projelerin tamamının listesini tutmuyoruz. Zaten proje kayıtlarını projeye destekleyen, finansmanını sağlayanlar tutar.*"
>
> SAG2: "*Salgın dönemi öncesine kadar daha düzenli kayıtlar tutabiliyorduk. Salgın döneminde okulların çoğu projelerini ertelemek zorunda kaldılar. Kimi de tamamlayamadı.*"

Projeye destek veren kurumların destek miktarları bu araştırmanın kapsamında olmamakla birlikte, aralarında Ulusal Ajans ve TÜBİTAK gibi çalışma alanları proje olan kurumların yanında MEB merkez birimlerinin, yerel idare ve sivil toplum örgütlerinin de okulların projelerine yardım ya da hibe sağlandığı, eTwinning gibi bazı projelerin ise bütçesinin bulunmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 3 verilerine göre il Ar-Ge birimlerince sunulan proje döngüsü seminerlerine öğretmen ve okul yönetici katılımı Ordu ve Sivas illerine göre Giresun ilinde görece daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Araştırma kapsamında görüşmeye katılanlardan elde edilen verilerle proje kapasitesinin değerlendirilebilmesi için araştırmacılar güçlü yönler, zayıf yönler, fırsat ve tehditleri verilerin dökümünde eksen olarak kullanabileceklerine karar vermişlerdir. Bu bağlamda görüşme metinlerinden elde edilen eksenlerle ilişkilendirilmiş tema ve alt temalar, görüşmecilerden yapılan doğrudan aktarım örnekleri ile birlikte tablolar (Tablo 4-7) hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4

Proje Kapasitesine İlişkin Güçlü Yönler

	Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Eksen: Güçlü Yönler	Okul kültürü	İş birliği	G1Y1: "*Projelerde tecrübeli olan öğretmenlerimin, yeni başlayan öğretmenlerime mentorluk yaptığı bir sistem geliştirdik. Ekip üyeleri birbirini geliştiriyor böylece.*"
			O3Y10: *"Özellikle eTwinning projesi ile farklı illerden meslektaşlarımla görüşme, fikir alma fırsatı buldum."*
		Uzmanlık	O3Y10: *"İstekli ve kabiliyetleri olanlar, sorumluluk sahibi olanların tercihi söz konusu."*
			G4Ö11: "*Projelerde kiminle çalışacağımız açıktır aslında. Proje kabul alır almaz biz de kimin ne rol alacağı otomatik bellidir zaten.*"
		Destek	G4Ö11: "*Aslında okuldaki herkes destek çıkar. Bu benim işim değil diyen olmaz yani.*"
			O4Ö12: "*Meslektaşlarımın desteği ve teşviki ile Erasmus Proje yürütücüsüyüm.*"
		İletişim	S1Y1: *"Karşılıklı iletişim sağlıyor. Çalışanlar arasında güven sağlıyor."*
	Öğretmen liderliği	Gönüllülük	G1Y1: "*Ekip üyelerini gönüllülük esasına göre belirliyoruz.*"
			O1Y1: *"İstekli olanlardan ekip oluşturuluyor."*
		Yetenek avcılığı	G4Ö8: *"Yeni bir sınıfa girdiğimde öğrencilerle daha ilk tanışırken bile hangisi ile hangi projeye yapılır diye kafamda kurguluyorum."*
		Yaratıcılık	G4Ö11: *"Proje fikirleri öğrenciden çıkıyor diye düşünmeyin. Hepsi bizden."*
	Yönetici liderliği	Özendirme	G2Y6: "*Günlük toplantılarımız vardır müdürümle. Toplantıya bir fikirle gelir, sonrası bizi ikna. Öyle bir anlatır ki! Toplantı biter, gündemi gündemimiz olur.*"
		Rol model	G1Y1: "*Zaman zaman proje yöneterek öğretmen arkadaşlarıma model oluyorum. Kendi yapmadığınız işi siz yapın diye istemek bana göre doğru değil.*"
		Kolaylaştırma	G1Y1: "*Proje süresince ihtiyaç duyulan her türlü organizasyon, malzeme, izin, başvuru vb. öğretmenlerimin ihtiyaçlarını gidermeye çalışırım.*"
			G4Ö11: "*Proje yapıyorsak, ders programımız ona göre yapılır.*"
		Bütçe yönetimi	G2Y5: "*Projeye katılanlar bunun için projenin bütçesi var mı diye düşünmezler. Onlar yeter ki yapsın, ben arka planda o parayı mutlaka bulurum.*"
		Destek	O2Y5: "*Teknik, maddi ve manevi destek benim işim.*"
			O4Ö14: *"Takım üyesiyim. Takım danışmanımız, desteğimiz de müdür yardımcımız."*
	Okul koşulları	Alt yapı	G4Ö11: *"Burada nerdeyse tüm derslikler atölye. Şu malzemeyi hangi masaya koyup ta çalışalım derdi olmaz yani."*
			G3Y7: *"Proje yapmak için her türlü alt yapımız var. İnterneti, bilgisayarı.. Eksik olanı da istiyoruz sağlıyor il, Bakanlık. Yok yok yani…"*

Proje kapasitesine ilişkin güçlü yönler okul kültürü, öğretmen-yönetici liderliği ve okul koşulları temaları altında değerlendirilmiştir. Okul kültürüne ilişkin iş birliği, iletişim ve destek projelerin okullarda çalışanları birer takıma dönüştürdüğünü, proje yapmaya istekli ve gayretli olanların diğerlerince desteklenerek cesaretlendirildiğini göstermektedir. Böylece projelerin çalışanlar arasındaki iyi ilişkilerin bir ürünü olduğu, proje yapıyor olmanın da çalışanlar arasında ki bağları ve iletişimi güçlendirdiği görülmektedir. Projeler öğretmenlerin gönüllü katılımından, yaratıcılıklarından ortaya çıkmış ürünlerdir. Öğretmenler, öğrencileri arasında da proje yapma ya da yürütme hususunda yetenekli olanları tespit etmek için çaba sarf etme, bu bağlamda yetenek

avcılığı yapmaktadırlar. Yine okul yöneticileri özendirerek, rol model olarak proje yapma konusunda çalışanlarını cesaretlendirirken; bütçe yönetimi, okula ait diğer işlerin yürütülmesinde projeci çalışanları için kolaylaştırıcı roller üstlenerek proje yönetme sürecine liderlik etmektedirler (Tablo 4).

Projeler için okulların alt yapısı da önemli fırsatlar sunmaktadır. Dersliklerin dizaynı, internet, bilgisayar gibi teknolojik *alt yapı*nın okullarda varlığı proje hazırlanıp yürütülebilmesinde önemli bir kaynaktır (Tablo 4).

Tablo 5

Proje Kapasitesine İlişkin Zayıf Yönler

	Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Eksen: Zayıf Yönler	Sürdürebilirlik	Ekip	*G1Ö3: "Tam sistem oturuyor dördüncü sınıf. Mezun oluyor öğrenci. Birinci sınıf da tanışmamız, okuma, yazma, okula uyum. Olmaz yani proje."* *G3Y7: "Gelen kalmaz burada. Tayini çıkar. Yeni gelende ancak bir yılda okula uyum sağlar. Yapamaz proje."* *O2Y3: "Rotasyon var. Tayin çıkıyor. Şu ana kadar yaptığımız projeler için hem kendime hem okula birer dosya hazırladım. Ben gittiğim yerde ne yaptık unutmayım. Gelen de belki okur, faydası olur diye."*
		Öğrenme	*O2Ö7: "Proje hazırlamayla ilgili kurslara katıldım katılmasına. Orada anlatılanlar ilgisiz demek istemem ama her projenin kendine has tarafları var. Birbirinin aynı değil yani."* *G4Ö8: "Seminerler kurslar ilgisiz yani. Bir sürü şeyi yaparken öğreniyoruz."*
		İş yükü	S3Ö7: *"Dersler, şimdi bir de yüksek lisans var. Elimdeki projeyi bile arkadaşıma devrettim."*
		Tecrübe	*S1Ö2: "Proje için seçilme sebebi ne kadar tecrübeli olduğunuza bağlı. Tecrübeli olanı seçmediğinizde aksaklıklar olabileceği için tecrübeli olan kişilerin seçilmesi gerekiyor."*
		Ürün	GAG: *"Çok az projeden okullara malzeme ya da ürün kalıyor. Projelerden çoğunun bütçesi yok. Şunu da projeden aldık, koyduk, hala kullanıyoruz yok yani."* G1Ö3: *"eTwinning projemde bir kitapçık hazırladık. Şiirleri, resimleri var öğrencilerimin. Basımı için para lazım. Projede para yok. Valilik destek sağladı sağ olsunlar."*
		Öngörülemeyenler	*S1Y1: "Pandemi dolayısıyla aksaklıklar olduğu için gerekli çalışmalar yapılamadı."*
	Nitelik	Öğrenci	G4Y11: *"Robot yarışmasındayız. Projeyi öğrenci İngilizce sunabilir mi? diye sordular. Güldüm. Ne mümkün yani! Özel okullar gelmişti. Değil İngilizce, birkaç dilde tanıtılar projelerini. Yarış bu! Mukayese edilmemiz bile adil değil."*
		Destek	G4Ö11: *"Üniversitesi hocalarından destek istedik de destek vermediler diyemem ama adamlar yanında getirmişti uzmanını. Proje yazan şirketler var. Parası olan satın alıyor."*
		İçerik	SAG1: *"Kâğıt üstünde proje sayısını yeterli görsem de nitelik bakımından ve elde edilen kazanımlar bakımından yeterli olduğunu düşünmüyorum."*

Proje kapasitesine ilişkin sürdürülebilirlik ve niteliği ile ilgili unsurların proje kapasitesinin zayıf yönleri olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre projelerin sürdürülebilirliği proje ekibinin devamlılığının sağlanamamasından (öğrencilerin

mezun olması ve yerine yenilerinin gelmesi, öğretmenlerin okullar arasında yer değiştirmesi), proje yapabilmek için sunulan öğrenme programlarının her proje içeriğine uymamasından, proje boyunca ortaya çıkan iş yükünden, tecrübesizlikten, proje ürünlerinin kalıcı olmamasından, salgın gibi eğitim sistemini de etkileyen, öngörülemeyen olumsuz durumlardan etkilenmektedir (Tablo 5). Yine, *öğrenci*lerin öğrenme kazanımları, bilişsel özelliklerindeki farklılıklar, okulların proje kapsamında okul dışı kaynaklardan yararlanmada karşılaştıkları kısıtlılıklar be bağlamda *destek* bulmada zorluklar ile hazırlanan projelerin *içerik*lerinin sıradanlığı, öngörülen kazanımları sağlamaktan uzak olmaları *nitelik* bağlamında proje kapasitesi için zayıf yönler olarak katılımcılarca deneyimlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 6

Proje Kapasitesine İlişkin Fırsatlar

	Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Eksen: Fırsatlar	Müfredat	Uyum	G1E4: *"Müfredatla tam bir uyum içinde projelerim. Ne kadar çok proje yaparsam, o kadar çok yaparak yaşayarak öğreniyor öğrencilerim."*
		Talep	G1Ö3: *"Bu bir talep meselesi aslında. Okul yöneticisi de, velisi de, öğrencisi de istiyor ki bir yenilik olsun, proje yapılsın."*
	Gelişme	Sosyalleşme	O2Ö8: *"Bakanlığın iyi projeleri arasında girdi projem. Bakanlığın düzenliği bir platformda sunum yapıp, projemi tanıttım. Sosyalleşmemi sağladı. İletişim becerilerim arttı. Meslektaşlarımla işbirliği halinde olmayı sağlıyor."*
			SAG1: "*Yaptıkları projeler sayesinde gerek aynı şehir içerisinde gerek farklı şehirlerde görev yapan öğretmenlerle tanışma fırsatı yakalamaktalar*."
		Öğrenme	G1Ö4: *"Yaparak ve yaşayarak öğrenip, öğretiyoruz."*
			O1R2: *"Dijital becerimi arttırdı. Farklı kültürleri tanıma fırsatı buldum. Çok okuma yaptım proje hazırlık süresinde. Kişisel gelişimime de katkı sağladı."*
			O2Ö8: *"Teknoloji kullanım becerilerim arttı. "*
			O4Y11: *"Kriz yönetme becerilerime katkı sağladı."*
			S1Y1: *"Dil eğitimine olumlu yaklaşım, ön yargıları kırma. Öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimine olumlu etki, müfredata olumlu etkileri var. Kültürel mirasın korunmasına katkısı var."*
		Otopoez	G2Y6: *"Projelerle yaşıyoruz, nefes alıyoruz. Yoksa aynı tas, aynı hamam yani."*
			O3Y9: *"Projelerde yer almanın, projede yer alanlara bir dinamizm ve güven verdiğini biliyorum."*
			O3Y10: *"Proje süresince somut bir yaşantı oluşturup, ihtiyaçları tespit etme imkânı buldum."*
			S1Y1: *"Proje ekibindeki öğretmenlerin etkili çalışması ile çağın, günümüzün ve öğrencilerimizin ihtiyaçlarını göz önüne alan projeleri diğer kurumlardan destek alarak gerçekleştiriyoruz. Böylece canlı ve güncel kalıyoruz."*

Araştırmaya katılanlar, proje kapasitesi için fırsat oluşturan unsurları *müfredat* ve *gelişme* ile ilgili olarak deneyimlemişlerdir. Temel eğitim düzeyinde ki okullarda müfredat içeriği ile proje içerikleri *uyum* içindedir. Üstelik okulun diğer paydaşları da (öğrenci, veli, okul yöneticisi) öğrenmeyi desteklemek üzere proje hazırlanıp uygulanmasını *talep* etmektedir. *Gelişme* ile ilgili olarak projeler projeyi koordine edenlere de proje içinde yer alanlara da önemli *sosyalleşme* ve *öğrenme* fırsatları sağlamaktadır. Ötesinde projeler kurumlara canlılık, yenilik, dinamizm ve gelişme için fırsat sağlayarak kurumları *otopoez* sistemlere dönüştürmektedir (Tablo 6).

Araştırmaya katılanlar proje kapasitesini tehdit eden unsurları *müfredat, çatışma ve etkililik* ile ilgili olarak deneyimlemişlerdir. Özellikle ortaöğretim düzeyine sunulan müfredat ile gerçekleştirmeye çalışılan projelerin içerikleri *uyumsuz*dur. Bazı okulların (özellikle staj programları olan mesleki teknik liselerin) *eğitim öğretim süresi* bir projenin başlatılıp bitirilebilmesini olumsuz etkilemektedir (Tablo 7).

Tablo 7

Proje Kapasitesine İlişkin Tehditler

	Tema	Alt tema	Örnek alıntı
Eksen: Tehditler	Müfredat	Uyumsuzluk	G4Ö11: *"Robot yapıyoruz biz. Programda robot mu var? Yaptığımız hiçbir proje ile sınıfta öğrettiklerimiz uyuşmuyor."*
		Eğitim-öğretim süresi	G2Y5: *"Bu okul kasım da başlıyor, nisan da bitiyor. Staja gidiyor öğrenciler. Okulun süresi çok az. Öğrenciler stajdayken öğretmenleri okula gelmiyor."*
	Çatışma	İş sorumluğu	SAG1: "*Öğretmenler açısından düşündüğümüzde bu tür projeleri kendilerine yük olarak, ekstra çalışma olarak veya evrak kalabalığı ya da zaman kaybı olarak görmektedirler. Genel olarak öğretmenlerin tutumu bu şekildedir ama istisna olarak bu görevleri benimseyen gönüllü olarak yapan öğretmenlerimiz de var."*
		Aile rolleri	G4Ö11: "*İç işleri bakanı (-eşine gönderme yapıyor) -tamam artık senin bu proje işlerin- derse, biter yani. Şimdi çocuklar küçük, tüm sorumluluk eşimde. Gece yarılarına kadar okulda, evde çalıştığım, çalıştığımız oluyor. Eşim yeter artık derse, benim de proje rolüm biter. Eh ikinci üniversite, yüksek lisans derken sabrını yeterince zorladım zaten."*
	Etkililik	Öğrenci kapasitesi	G4R10: "*Eskiden sınavla seçilirdi bu okulun öğrencileri. Şu etrafınızda gördüğünüz masalar sandalyeler, duvarda ki lambriler tek tek öğretmen ve öğrencisinin işi bu okulda. Ama şimdikilerle yapmak mümkün değil, hepsi özel gereksinimli şimdiki öğrencilerimizin. Fen liseleri var. Onların öğrencileri de üstün zekâlı. Okulları proje yapmıyor. Soru çözüyorlar üniversite sınavına hazırlık için.*"
			G4Y9: "*Öğrencim özel gereksinimli. Projeyi bitirinceye kadar peşinde koştum.*"
		Kazanım	G1Ö3: "*Öğrenen öğrendiği ile kalıyor. Yeni gelen için her şey yeni baştan.*"
			S1Y1: "*Projeye birebir dâhil olan öğrencilerin bakış açılarında sosyal gelişimlerinde olumlu etkiler olduğunu daha önce bahsettiğim konularda etkinlik kazandıklarını söyleyebiliriz.*"

Proje mesai saatleri dışında da çalışmayı gerektirmekte, iş sorumluluklarını artırmaktadır. Artan iş saatleri ile birlikte proje de çalışanlar aile rollerini gerçekleştirmekte zorlandıklarını, iş sorumlulukları ve aile sorumlulukları ile çatışma yaşadıklarını deneyimlemişlerdir. Proje kapasitesini tehdit eden bir diğer unsur etkililik kapsamında öğrenci kapasitesidir. Özellikle meslek liselerinde öğrencilerin bilişsel özellikleri yapılan projelerin içerikleri ile uyumsuzdur. Yine projeler yalnızca katılanlara kazanım sağlamakta, katılmayanlar için bir katma değer üretmemektedir (Tablo 7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Girişim, yenilik, gelişme, öğrenme gibi kavramlarla özdeşleşen projenin diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin öğretme ve öğrenme olarak işlevsel-

leşmiş alanına oldukça uyumlu olduğu değerlendirilebilir. Kapasite "proje gereksinimlerini karşılamak için mevcut kaynakların dengelendiği bir süreç, proje yönetimi ve üretimi açısından ise belirli bir zaman diliminde yapılabilecek en fazla iş ve işleri başarı bir şekilde yönetme yeteneği"dir. Proje yönetim kapasitesi "kaynak, zaman, takım ve iş yönetiminin" sağlanmasını içerir (United Nations Development Group, 2017, ss. 5, 8, 11). Eğitim örgütlerinin proje kapasitelerinin değerlendirilmesi için seçili illerden toplanmış proje istatistikleri ile proje katılımcılarının deneyimlerinden elde edilen verilerin birlikte değerlendirildiği bu araştırmanın sonuçları eğitim örgütlerinin proje kapasitelerine katkısı/zararı olan durumların varlığına işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında proje kapasitesine olumlu etki eden unsurlar güçlü yönler ve fırsatlar olarak, olumsuz etki eden unsurlar ise zayıf yönler ve tehditler olarak analiz edilmiştir. Eğitim örgütlerinde proje kapasitesine ilişkin okullarda destekleyici, iş birliğine dayalı okul kültürünün varlığı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik özellikleri ile pekişmekte, okulların mevcut donanımları da (sınıflarının dizaynı, mevcut teknolojileri) projeye ilişkin uygulamaları kolaylaştırarak proje kapasitesine olumlu etki etmektedir. Projeler hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ön plana çıkarmalarını teşvik ederken proje hazırlayıp yöneten tüm taraflar açısından gelişmeyi hatta uzmanlaşmayı sağlayan fırsatlar yaratmaktadır. Nitekim eğitim örgütlerinde proje yönetimi boyunca kimlerin hangi görevleri üstleneceği, edinilmiş uzmanlıklara göre bölüşülmektedir. Proje Yönetim Kurumunun (Project Management Institute) hazırladığı Proje Yönetim Bilgisi Kılavuzu'nda (A Guide to the Project Management Body of Knowledge, 2008) başarılı proje yönetimlerinin üç özelliği olduğu bildirilmektedir: Birinci özellik "irfandır (knowledge)". Bu projenin "nasıl yönetileceğinin bilinmesi, deneyimli olunması" ile alakalıdır. İkinci özellik "performanstır (performance)". Performans proje yönetimi bilgilerini uygularken "nelerin yapılıp başarabileceği"ni ifade eder. Üçüncü özellik ise "kişiseldir (personal)". Bu, "projeye ait etkinlikler gerçekleştirilirken nasıl davranıldığı"yla alakalıdır. Kişisel olan "etkililik, temel kişilik özellikleri ve liderlik -yani proje amaçlarını gerçekleştirirken projeye ilişkin kısıtlılıklarla başa çıkmada proje takımına rehberlik etme, ilham verme-" ile ilgilidir (s. 13). Bu araştırmanın bulguları eğitim örgütlerinin proje kapasitelerini oluştururken: işbirlikçi davranışlarını; öğrenerek gelişen ve uzmanlaşan yenilikçi yanlarını; yaratıcılık, özendirme, gönüllü olma, rol model olma, kolaylaştırma, destek, yeteneklileri keşfetme gibi liderlik özelliklerini hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin proje kapasitelerini artırmak üzere kullandıklarını göstermektedir.

Öğrenmeyi, öğretmenin ayrılmaz bir parçası hâline getiren projelerin özellikle temel eğitim düzeyindeki müfredatla örtüşmesi, eğitime ilişkin hem iç hem de dış paydaşların proje yapılmasını talep etmesi projelerin eğitim örgütlerinin içinde bu-

lunduğu çevreden destek gördüğüne; eğitim örgütlerine ait projelerin ekonomik, politik, çevresel ve sosyal faktörlerce tutarlı ve karşılıklı olarak güçlendirildiğine işaret etmektedir. Nitekim müfredat politik bir metindir: "Bireyin öğrenme ihtiyaçları yanında, toplumun ekonomik, politik, sosyal ve kültürel karakteristiğini şekillendirir" (Taba, 1962'den akt. Erss, 2017). Proje içeriklerinin özellikle temel eğitim düzeyindeki müfredatla uyumlu olması projelerin politik bağlamda desteklendiğini göstermektedir. Bulgular projelere politik desteğin yanı sıra ekonomik desteklerin de sağlandığına işaret etmektedir. Bazı projelerin bütçelerinin olmaması proje somut ürünlerinin ortaya konmasında proje yürütücüleri için güçlük oluşturmuşsa da proje yürütücüleri ekonomik desteği yerel idarelerden, gönüllü müteşebbislerden sağlayabilmişlerdir.

Araştırmaya katılanlar proje yaptıkları süreçte canlandıklarını, yenilendiklerini, rutinlerinin dışına çıktılarını, dinamizm kazandıklarını deneyimlemişlerdir. Olumlu hisler çağrıştıran bu unsurların eğitim örgütlerinin proje kapasitesine olumlu etki sağladığı, bu etkinin öğrenme ve iş birliğinin ürünü olduğu değerlendirilmiştir. Bu araştırma da otopoez olarak kodlanmış bu etkinin, eğitim örgütleri bağlamında projede görev alanlarda artan hem bireysel hem de örgütsel beceri, donanım, deneyim ve motivasyon ürünü olduğu kabul edilebilir. Nitekim diğer araştırma bulguları da projelerin hem bireyler hem de örgütler açısından böylesi sonuçlar ürettiğine işaret etmektedir. Örneğin Akçöltekin ve Engin'in (2019) araştırma sonuçları projelerin hem öğretmenlerin hem öğrencilerin öz saygısını artırdığını, araştırma becerileri edindirdiğini, güçlü sosyal ilişkiler kurabilmelerini desteklediğini göstermektedir. Benzer biçimde Çetin ve Şengezer'in (2013) araştırmasına katılanlar projelerin "üretme ve keşfetme hazzı" sağladığını projelerin bu yönüyle kendilerine "doyum" sağladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılanlar proje süreçlerinde bazı olumsuz durumlar yaşamışlardır. Zayıf yönler ekseninde değerlendirilen bu olumsuzlar kapsamında proje ekipleri ve proje ürünlerinin sürekliliği, sürdürülebilirliği ile yaşanan zorluklar; proje içeriği ile proje hedef kitlesinin nitelikleri arasındaki uyumsuzluk nedeniyle yaşanan zorluklar; proje iş yükü, rutin iş yükü ve aile içi rol ve sorumlukların eş zamanlı yönetiminde yaşanan zorluklar bulunmaktadır. Nacaroğlu ve Mutlu'nun (2020) bir grup öğrencinin proje kavramıyla ilgili metaforik algılarını araştırdıkları araştırmanın sonuçları katılımcıların çoğunlukla projeleri "üreten ve yol gösteren" durumuyla ilişkilendirdiklerini gösterse de bu araştırmanın bulguları proje ile üretilenlerden kalıcı olanların sınırlı olduğuna, proje ekiplerinin sürekliliğinde de sorunlar yaşandığına işaret etmektedir. Üstelik proje içerikleri ya da proje boyunca öğrenilenler yalnızca projelere bizzat katılanlar için anlamlıdır. Benzer bulgulara Oğuz Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu'nun (2015) araştırmasında da rastlanmıştır. İlgili araştırma; proje sürecinde proje-

lerin genellikle proje ekibiyle sınırlı kaldığını, okul geneline yayılmadığını, projelerin yönetiminde bütçe sorunları yaşandığını göstermektedir. Sözer'in (2011) araştırması ise proje yönetenlerin ve projeye katılanların zaman yönetimi sorunu yaşadığını göstermektedir. Kavak'ın (2015) araştırma bulgularında ise öğretmenlerin projelerde en çok zorlandıkları hususun yeni proje fikri belirleme olduğunu; mevcut sistemin sınav odaklı olmasından, proje finans kaynaklarının kısıtlı olmasından ve okula ilişkin rutin çalışma programlarının yoğunluğundan proje yürütme de zorlandıklarını göstermektedir. Akıllı (2017) ve Türkmenoğlu Şahin (2021) araştırmalarında da bazı benzer bulgularla birlikte projelerde istek dışı görevlendirmelerin, proje gruplarının bilgi yetersizliğinin, takım çalışma kültürünü geliştirememiş olmanın, proje yönetirken ihtiyaç duyulan uzman desteği sağlayamamanın projeler ve proje yöneten gruplar üzerindeki olumsuz etkisine işaret etmektedirler.

Bu araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılanların projelerle yaşadıkları bir diğer çeldirici ortaöğretim düzeyinde özellikle meslek liselerinde kullanılan öğretim programlarının proje içeriklerini (özellikle icat içerikli projeleri) desteklememesi, okullarındaki öğrenci bilişsel kapasitesi ile projenin gerektirdiklerinin uyuşmamasıdır. Bir diğer husus proje ekibinin sürekliliği ile ilgilidir. Projeye katılan hem öğrenciler hem de öğretmenleri öğrenim seviyeleri ya da okullar arasında yer değiştirmektedir. Hedef kitlede özel gereksinimli öğrenciler olduğunda da eğitim öğretimi geliştirme ve icat içerikli projelerin yönetimi zorlaşmaktadır. Öğrencilerin mevcut kazanımları ve bilişsel düzeylerindeki yetersizlikler hazırlanmış projelerin sunumunu ve hak ettiği değeri görmesini zorlaştırmaktadır. Bu minvalde projelerin öğrenmeler açısından önemli katkıları olduğunu gösteren araştırma bulguları (örneğin, Gültekin, 2005; Koparan ve Güven, 2015) yanında, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin projeler üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gösteren araştırma bulguları söz konusudur (örneğin Harris vd., 2014; Duke vd., 2021; Summers ve Dickinson, 2012). Bu araştırmada projelerin daha yoğun ve uzun çalışma saatleri gerektirmesi durumu farklı bir sektörden katılımcılarla tamamlanmış olsa da Turner ve Mariani'nin (2015) araştırma bulguları ile benzerdir. İlgili araştırmaya göre proje yürütücülerinin artan çalışma saatleri ve proje ile ilgili hesap verme sorumluluklarından kaynaklı stres yaşadıklarını, iş-aile rol dengesini sağlamakta zorlandıklarını göstermektedir.

Projeler öğrenmenin ve öğretmenin, birlikte çalışma üretme gibi grup becerileri kazanmanın, yenilikleri keşfetme ve içselleştirmenin yanı sıra bizzat yenilik icat etmenin en değerli yollarından biri olarak kabul edilebilir. Bu araştırmanın katılımcılarına göre bu unsurların hepsi öğretmen ya da okul yöneticilerinin idaresinde, yalnızca onların yaratıcılıklarıyla sınırlıdır. Gür ve arkadaşlarının (2021) hazırladıkları proje kapsamında sundukları eğitim programı sayesinde programa katılanların yaratıcı proje fikirleri, uyguladıkları proje sayısı artmışsa da bu araştırmaya katılanlar yalnızca

proje boyunca sunulmuş bir kısım öğrenme programından fayda görmüş, düzenli sunulan proje eğitim seminerlerinden ise gereğince fayda saylayamamışlardır.

Bu araştırma kapsamında tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak projeler,

1. Eğitim örgütlerinin hayatta kalabilmesi, gelişebilmesi için önemli bir değerdir. Daha çok projenin yapılabilmesi için eğitim kurumları, çalışanları ve öğrencileri desteklenmelidir.

2. Eğitim örgütlerinde iletişimin, uzmanlaşmanın, iş birliğinin ürünüdürler. Yalnızca projeye bizzat katılanlar için sonuçlar üretirler. Bu nedenle başarılı sonuçlar ürettiği tespit edilen proje içerikleri birden fazla kez, farklı kişileri kapsayacak biçimde, farklı eğitim kurumları, farklı ya da aynı öğrenme seviyesinde birden fazla kez uygulanabilir. Bu nedenle her il kendi bünyesinde okullarının proje kayıtlarını tutmalı, her bir projenin kazanımlarını içeren kayıtlara açık erişim sağlamalıdır.

3. Müfredat ile desteklenmelidir. Ortaöğretim düzeyinde öğrencileri bilişsel düzey ve kabiliyetlerine göre gruplandırmış okul türleri yerine, öğretim programları ve çeşitliliği zenginleştirilmiş tek tip ortaöğretim kurumları oluşturulması önerilir.

Kaynakça

Akçöltekin, A. ve Engin, A. O. (2019). Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 401-408. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/51148/666831Akçöltekin

Akıllı, C. (2017). *Proje döngüsü yönetim aşamaları açısından öğretmen ve yöneticilerin hazırladıkları ve yürüttükleri eğitim projelerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği).* (Tez No 466156) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Millî Eğitim, 49*(225), 129-152. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/52526/690633

Barak, M. (2012). From 'doing' to 'doing with learning': Reflection on an effort to promote self-regulated learning in technological projects in high school. *European Journal of Engineering Education, 37*, 105–116.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri. H. Aydın (Çev. Ed.). Eğitim Kitapevi.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., and Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*, 369–398. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8.

Börekçi, C. ve Uyangör, N. (2019). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan etkinliklerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(3), 812-829.

Burga, R., and Rezenia, D. (2017). Project accountability: an exploratory case study using actor network theory. *International Journal of Project Management, 35*(6), 1024-1036. https://doi.org/10.1016/ijproman.2017.05.001

Çetin, F. (2014). Proje temelli öğrenme. Sevil B. Filiz (Ed.). Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (ss. 356-370). Pegem Akademi.

Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(1), 24-49.

ChanLin, L. J. (2008). Technology integration applied to project-based learning in science. *Innovations in Education and Teaching International, 45*, 55–65. https://doi.org/10.1080/14703290701757450.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., and Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Demir, C., and Kocabaş, İ. (2010). Project Management Maturity Model (PMMM) in educational organizations. *Procedia-Social and Behovioral Sciences, 9*, 1641-1645.

Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., Strachan, S. L., Kim, J., and Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal, 58*(1), 160-200. https://doi.org/10.3102/0002831220929638

Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. T. Autio, L. Hakala and T. Kujala (Edts.), *Curriculum studies: Beginning the conversation regarding the finnish school and teacher education* içinde (ss. 193-222). Tampere University.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2018). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill Education.

Gulesin, Z., and Gurol, Y. (2018). The impact of project citizenship behaviours, project commitment and learning project organization on the success of the project: a model proposal. *Journal of Management, Marketing and Logistics (JMML), 5*(4), 275-285. http://doi.org/10.17261/Pressacademia.2018.988

Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik, yaklaşım, uygulama*. Nobel.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.

Gültekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences, Theory and Practice, 5*(2), 548-557.

Günday, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2) , 144-151. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/52046/624714

Gündüz, S., (2004). *Matematik projeleri ve sınıf etkinlikleri.* Toroslu Kitaplığı.

Gür, Ç., Özbiler, Ş., Eser, B., Göksu, H. ve Karasalih, Ş. (2021). Positive thinking schools: projects from teachers. *Education Quarterly Reviews, 4*(4), 352-369. https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.398

Harris, C. J., Penuel, W. R., DeBarger, A. H., D'Angelo, C., and Gallagher, L. P. (2014). *Curriculum materials make a difference for next generation science learning: Results from Year 1 of a randomized controlled trial.* SRI International. Erişim https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/pbis-efficacy-study-y1-outcomes-report-2014.pdf : 30.09.2022

Hernández-Barco, M. A., Sánchez-Martín, J., Corbacho-Cuello, I., and Cañada-Cañada F. (2021). Emotional performance of a low-cost eco-friendly project based learning methodology for science education: an approach in prospective teachers. *Sustainability, 13,* 3385. https://doi.org/10.20944/preprints202103.0010.v1

Hycner, R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. Bryman, A., Burgess, R. G. (Edts.), *Qualitative research* içinde (Vol. 3, ss. 143–164). Sage.

Jensen, J. L., and Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study reserach, *Public Administration Review, 61*(2), 236-246. https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025

Julien, H. (2008). Content analysis. M. L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative reserach methods* içinde (Volume 1, ss. 120-121). Sage.

Kavak, Z. (2015). *Fizik ve fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi* (Tez No 388170) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Koc, A., and Bastas, M. (2019). Project schools as a schoolbased management model. I*nternational Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6*(4). 923-942. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/679

Kokotsaki, D., Menzies, V., and Wiggins, A. (2016). Project-based learning : A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3). 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Koparan, T., and Güven, B. (2015). The effect of project-based learning on students' statistical literacy levels for data representation. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology 46*(5), 658-686. https://doi.org/10.1080/0020739X.2014.995242

Marriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research, a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Projeler. Erişim https://yegitek.meb.gov.tr/www/projeler/kategori/12 : 23.09.2022

Nacaroğlu, O. ve Mutlu, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin proje kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 992-1007. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-587573

Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S. ve Okulu, H. Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 12-35.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: ÖPYEP Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 137-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59507/855658

Özden, M., Aydın, M., Erdem, A. ve Ekmekçi, S. (2009). Öğretmenlerin proje tabanlı fen öğretimi konusunda görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(30), 92-102. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6144/82464

Öztürk, E. ve Ada, Ş. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınama durumlarına yansıması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 93-103. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37144

Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence, 1*(2), 101-110. https://doi.org/10.18562/ijee.2015.0009

Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve M. A.Yıldırmış (Edt.). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (ss. 119-134). Anı.

Project Management Institute. (2008). *A guide to the project management body of knowledge*. Project Management Institute, Inc.

Purkey, S. C., and Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, *85*(3), 353-389. https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/461410

Saçlı, Ö. A. (2004). *Proje çalışmalarının eğitimdeki önemi ilk ve orta öğretimde araştırma teknikleri ve proje.* Maltepe Üniversitesi.

Saydam, G. (2012). İlk ve orta dereceli okullarda fen öğretimi: proje tabanlı yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi, 42*(196), 228-231.

Seggie, F. N. ve Yıldırmış, M. A. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F. N. Seggie ve M. A.Yıldırmış (Edt.). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (ss. 23-35). Anı.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75.

Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim proje yarışmasına hazırlanan öğrencilerin proje geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 139-158. https://doi.org/10.17679/inuefd.334887

Summers, E. J., and Dickinson, G. (2012). A longitudinal investigation of project–based instruction and student achievement in high school social studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 6*(1), 82-103. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1313

Turner, M., and Mariani, A. (2016). Managing the work-family interface: experience of construction project managers. *International Journal of Managing Projects in Business, 9*(2), 243-258. https://doi.org/10.1108/IJMPB-07-2015-0057

Türkmenoğlu Şahin, B. (2021). *Okullarda ve millî eğitim müdürlüğü'nün ar-ge projeler biriminde yürütülen eğitim projelerinin farklı açılardan değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği).* (Tez No 669859) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Türkoğlu, M. E. (2015). Öğretmen hesap verebilirliği: özel bir okulda durum çalışması. (Tez No 391157) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

United Nations Development Group. (2017). *Capacity development, UNDAF companion guidance*. Erişim https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-UNDAF-Companion-Pieces-8-Capacity-Development.pdf : 28.09.2022

Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 89-113. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34017/376903

Ünal, M. ve Ünal, Z. (2015). Proje yönetiminde paydaş ilişkilerinin rolü ve önemi. *Selçuk İletişim, 8*(4), 90-103. https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19030/201101

Yıldız, M., Makinist, İ. ve Akıllı, C. (2017). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların araştırılması- Elazığ ili örneği. *Millî Eğitim, 46*(216), 103-115. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39114/461976

Determining the Factors Effective on the Instructor Profile of Teacher Candidates Through Conjoint Analysis

RESEARCH ARTICLE

Bilge GÖK[1], Özgür SİREM[2]

1 Associate Professor, Hacettepe University, Faculty of Education, bilgeb@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1548-164X.

2 Dr., Ministry of National Education, Board of Education, ozgursirem@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8404-5617.

Gönderilme Tarihi: 08.09.2022 Kabul Tarihi: 05.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1172846

Atıf: "Gök, B., ve Sirem, Ö. (2023). Determining the factors effective on the instructor profile of teacher candidates through conjoint analysis. *Millî Eğitim, 52* (240), 2411-2440. DOI: 10.37669/milliegitim.1172846"

Abstract

The aim of this study is to determine the factors that affect the profile of the instructor in the minds of teacher candidates. For this purpose, the cross-sectional survey model was used, as the research aimed to reveal the existing situation as it is, and in which data were collected from a predetermined sample at a certain time. The study group of the research consists of a total of 271 students studying at the Basic Education Department of the Faculty of Education of a state university located in the Eastern Anatolia Region. In the research, a conjoint questionnaire and a questionnaire for determining the qualification of the instructor, consisting of open-ended questions, were used in order to reveal the ideal instructor profile in the minds of teacher candidates. In order to determine the factors that affect the teacher candidates' academic staff profile, the data obtained were analyzed using percentage, frequency and conjoint analysis methods. Conjoint analysis was performed by writing the appropriate program in the "Syntax" editor of the SPSS 23 package program. According to the results obtained from the teacher candidates in the research, middle-aged, titled Dr. Instructor member or Assoc. Dr. can be defined as "ideal", a good scientist, objective, understanding, female, and a faculty member who communicates with all of the students.

Keywords: *pre-service teacher, instructor profile, ideal instructor, student evaluations, conjoint analysis*

Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Profili Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Konjoint Analiziyle Belirlenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının zihnindeki öğretim elemanı profili üzerinde etkili olan faktörleri belirlemektir. Bu amaçla yapılan araştırmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak amaçlandığından ve belli bir zamanda önceden belirlenmiş örneklemden veriler toplandığından kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören toplam 271 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının zihnindeki ideal öğretim elemanı profilini ortaya koyabilmek için konjoint anketi ve açık uçlu sorulardan oluşan öğretim elemanı niteliğini belirleme anketi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim elemanı profili üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla elde edilen veriler yüzde, frekans ve konjoint analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Konjoint analizi SPSS 23 paket programının "Syntax" editöründe uygun program yazılarak yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlara göre orta yaşlı, unvanı Dr. Öğr. üyesi veya Doç. Dr., iyi bir bilim insanı, objektif, anlayışlı, cinsiyeti kadın olan ve öğrencinin tamamı ile iletişim kuran bir öğretim elamanı "ideal" olarak tanımlanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *öğretmen adayı, öğretim elemanı profili, ideal öğretim elemanı, öğrenci değerlendirmeleri, konjoint analizi*

Introduction

In the 21st century, change and development have become inevitable in higher education as in many other fields. In this sense, the quality of the lecturers, who are an important part of higher education, should also be evaluated and questioned. Considering that faculty members have responsibilities such as education, research, and consultancy (Korkut, 2001), it is very important to make some evaluations to increase the competencies and professional development in these fields, to ensure continuity, and to enhance the quality of higher education.

There are many approaches used in the evaluation of teachers or university lecturers (Gravestock and Gregor-Greenleaf, 2008). Accordingly, the professional development of the academic staff is evaluated by various stakeholders (department heads, friends, the inspection board formed in the dean's office, students, etc.). The most widely used and most effective evaluation system is student evaluation, which is applied in almost all universities (Aljubaily, 2010). Koçak (2006) found student assessment as the most meaningful source of information for teachers to determine

their performance levels. The results of such evaluations made to increase the qualifications of lecturers in teaching are of great importance for universities. In this context, measuring and evaluating the performance of lecturers at the university increases the quality level of universities (Greenwald and Gillrnore 1997; Kalaycı, 2009; Kuh, 1995). As a result of these evaluations, faculty members have the opportunity to see their deficiencies and correct them, while universities have the opportunity to complete them by organizing various in-service studies to complete the shortcomings of the lecturers. The qualifications of the lecturers should be developed in line with contemporary and innovative skills (Valeri, 2008). In this direction, the teaching staff will raise the quality of education to the next level according to the evaluation results.

Some universities evaluate their lecturers with questionnaires filled out by students every year, and various scales are also found in the literature in this direction (Dalgıç, 2010; Kazancı Tınmaz, 2018; Thompson, 2001). In these questionnaires, students evaluate the instructors in terms of personal values, the course process and the competencies for assessment and evaluation, and their communication skills. In research, it is emphasized that it is very important for teaching staff to be evaluated by students (Ahmadi, Helms, and Raiszadeh, 2001; Arubayi, 1987; Murray, 1983). In fact, it was stated that the students made the correct determinations regarding the effective planning and execution of the lesson process, the assessment-evaluation competence, and the communication with the student (Beran and Rokosh, 2007; Miller, 1988). However, studies have revealed that student evaluations are consistent with the evaluations of other stakeholders or observers and that an instructor is not evaluated in the same way by different students or in different courses (Beran, Violato, Kline, and Frideres, 2005; Öztürk, 1999).

The number of universities in our country has increased rapidly in recent years. Therefore, considering the increase in the number of universities, it becomes inevitable to increase the educational skills of the people who will be teaching staff and the existing teaching staff (Ladyshewsky, 2013). While universities train new staff carefully and with high quality, they should try to increase the quality of existing teaching staff through in-service training or consultancy (Erçetin, 1997). In this direction, although it is expected that the teaching staffs have certain qualifications, it can be said that it is very important to improve their qualifications.

Characteristics of the Instructors

In studies aimed at determining the quality of higher education services, it is emphasized that the most important element in ensuring quality is "teaching staff" (Açan and Saydan, 2009). Therefore, the success of teacher training is directly related to the quality of the faculty members (Türkoğlu, 1991). A lot of research has been done on

what should be the ideal characteristics of a good teacher, and long lists of characteristics and behaviors have been created based on these research; (Aljubaily, 2010; Dilek, 1993; Feldman, 1976; Kazancı Tınmaz, 2018; Poellnitz, 2007; Pozo-Muñoz, Rebolloso-Pacheco, and Fernández-Ramírez, 2000; Yağcı, 1997) but there is not much research on the relationships of instructors with students. In general terms, research is about what the characteristics of teaching staff should be. The ideal teachers and lecturers are those who establish healthy pedagogical relationships with their students (Ergün, Duman, Kıncal, and Arıbaş, 1999). Thus, the professional success of the teacher or lecturer will be proven (Beran and Rokosh, 2007).

The ideal lecturer is people with a developed vision, who are proficient in his field, who produce academic knowledge by making continuous research, and who are experts in his field (Feldman, 1997; Valeri, 2008). The instructor should be someone who prepares well for the lesson he will teach in the classroom and transfers it to the students by choosing the appropriate methods, techniques, and tools according to the subject he will teach (Beran and Rokosh, 2007; Ladyshewsky, 2013). An ideal instructor reduces the content that he / she will transfer to students related to his / her field to a level that they can understand and makes the content he will transfer clear and understandable (Mogan, 2003). It can be said that an instructor who has these features will have a significant impact on students, and it is inevitable that students gain their trust. In this context, It has also been stated in the studies that faculty members assume important and active roles in issues such as outside-class relationships between students and faculty members, students 'personal and social development, their success in lessons, students' self-confidence and self-esteem (Kuh and Hu, 2001; Endo and Harpel, 1982; cited in Açan and Saydan, 2009). In this direction, another task that falls on the teaching staff is to create an environment that can provide sufficient support to students psychologically and socially (Corsi, 2017; Oskay, 1997). Akgöl (1994) qualifications that an ideal instructor should have, personality, professional attitude, measurement and evaluation, and human relations. Çakmak (2009), in his study aiming to determine the opinions of Turkish teacher candidates about effective teacher qualifications, found that the teacher trait with the highest average according to the opinions of the pre-service teachers was "being objective" and the feature with the lowest average was "making presentations to the students in the lesson".

The Importance of Training Qualified Instructors

Intercultural interaction has increased with the developing technology. Social, economic, political, and cultural changes have also increased in societies and these changes have accelerated the interaction. The change of existing knowledge or the production of knowledge and its adaptation in daily life has become important for

individuals to keep up with this change. The higher education level is one of the educational institutions most affected by these changes. Therefore, society's expectations from higher education are increasing by differentiating. Higher education institutions are at the top level of their education systems. It both provides individuals with a profession and shapes the future by contributing to the cognitive and psycho-social development of students (Çelik and Tümkaya, 2012). The positive and negative reflection of this formation has a significant impact on the psychological health of the academic staff as well as their academic competence (Akman, Kelecioğlu, and Bilge, 2006). In short, the effect of the proficiency of the teaching staff on the quality of teaching is of great importance.

Nowadays, teaching staff's understanding of transferring information to students and students' being passive in the process is changing; instead, there is a high-level and complex understanding of education that research, questions, structures and produces knowledge, in which students are active in the process. From this point of view, lecturers working at universities should renew themselves by this educational approach. The qualified academic staff contributes to the development of students (Akman, Kelecioglu, and Bilge, 2006). It can be said that the qualified upbringing of students depends on the personal and academic qualifications of the lecturers (Özgüngör and Duru, 2014). However, there is a systematic relationship between the educational qualifications of an instructor and the academic success of his students (Wayne and Youngs, 2004). For this reason, teaching staff needs to provide satisfaction in their profession to fulfill the duties expected from them (Bilge, Akman, and Kelecioğlu, 2005). Sergiovanni and Starratt (1998) also emphasize that there is an important positive relationship between the academic success of students and the satisfaction of faculty members in their profession. In addition, it is emphasized that the qualified teaching staff in teaching processes is an important variable in the development of students (Balkar, 2009). Academic staff's achievement of professional satisfaction in terms of academic career and personal development affects the social, psychological, and behavioral development of students (Kara, İzci, Köksalan, and Zelyurt, 2015). On the other hand, it is thought that qualified and equipped lecturers have an important function in better communication with students and in enriching students' cognitive and personal development processes (Invention, 2001). Therefore, the quality of the teaching staff contributes to the development of qualified students in higher education.

Studies conducted in Turkey and abroad have examined the factors affecting the professional development of faculty members according to various variables such as the age, gender, academic title, communication skills of the instructor (Bedard and Kuhn, 2008; Cheng, 2011; Johnson, Narayanan, and Sawaya, 2013; Watchtel, 1998; Theall and Franklin, 2001). Özgüngör and Duru (2014) examined students' percepti-

ons of their teaching staff in their study. The research results emphasized that students' perceptions of their teaching staff became negative due to the increase in the course load, experience, and many students. Devebakan et al. (2003), in the study, faculty members working in the Institute of Health Sciences were evaluated by the students. The results of the study give various messages to the lecturers to improve the content, level, and presentation techniques used, and as a result of the evaluations, it has been concluded that students are the most important element in increasing the quality of the lecturers. Zaman Kılıç and Gümüşeli (2010) stated in their study for academic staff that there is no relationship between job satisfaction and professional seniority, marital status, gender, and education level. However, it was determined that there is a significant relationship between the age of the teaching staff and their job satisfaction. In their study, Bilge, Akman, and Kelecioğlu (2005) found that the older ones have higher internal satisfaction than the younger ones, the faculty members have higher education staff, the ones who have no experience abroad, the ones with a high title have higher internal satisfaction than the ones with a low title, and those with a longer service period than those with a low level of service. In addition, it was stated in the study that the external satisfaction of those working in the field of social sciences was lower than those working in the field of engineering and science. Again, in another study conducted by Akman, Kelecioglu, and Bilge (2006), a significant difference was found between the gender, seniority, and academic status of the academic staff and their job satisfaction. Yavuz Konokman and Yanpar Yelken (2014) found that the life-long learning competence perceptions of faculty members differ according to gender, foreign language level, and technology use level.

In some studies, the age, gender, and education level of the students were not very effective in the evaluations of the instructors, while the crowd of the class and the content of the course were found to be effective (Bedard ve Kuhn, 2008; Mahiroğlu, 1988, while some studies stated that the effect of factors such as the class size and the number of students was at a negligible level (Özgüngör and Duru, 2014). Centra and Gaubatz (2000) stated in their study that students found the performance of female teaching staff higher than male teaching staff. In addition to this study, it was found that the performance perceptions of the lecturers differ according to the gender and grade level of the students (Wigington, Tollefson ve Rodriguez, 1989; Nargundkar ve Shrikhandle, 2014). However, in the study conducted by Petcher and Chow (1988), it was concluded that the titles of the instructors did not create a significant difference between their perceptions of performance. Contrary to this study, it was concluded that the performance perception level of the professors was lower (Bianchini, Lissoni ve Pezzoni, 2013; Nasser ve Hagtvet, 2006; Wigington ve diğerleri, 1989;).

In this study, it was aimed to determine the factors that affect the profile of the instructor from the perspective of the teacher candidate. It is thought that determining the factors that affect the professional development of the academic staff will contribute to the training of more qualified students and to make more qualified studies. Therefore, it is important to fully identify and eliminate physical, psychological, and behavioral situations that are thought to affect the development of instructors negatively or to take preventive measures in the occurrence of these situations (Balkar, 2009). It is thought that the training of academic staff and revealing the positive and negative situations that affect them professionally and carrying out studies to eliminate these situations will contribute to the provision of qualified education. However, since university students are the people directly involved in this process, it is of great importance to reveal their opinions on the subject. Evaluation of the performance of teaching staff in higher education constitutes one of the quality indicators of universities (Kalaycı, 2009). In this direction, it is thought that the quality of university education will increase if the lecturers renew themselves by taking into account the expectations and needs of university students and improve themselves in the areas they are lacking. In this context, an answer was sought for the research problem and sub-problems given below. The problem statement of the current study is "What are the factors affecting the profile of the instructor from the perspective of the teacher candidate?". In this connection, answers to the following sub-problems were sought:

(1) What are the results of the factors affecting the teacher candidates' instructor profile according to the conjoint analysis?

(2) What are the results of the factors affecting the teacher candidates' instructor profile by gender?

(3) What are the results of the factors affecting the teacher candidates' instructor profile according to the grade level?

(4) What are the results of the factors affecting the teacher candidates' instructor profile by branch/department?

Method

Research Model

Survey research model, one of the quantitative research methods, was used in this study. Survey studies are studies conducted on larger samples compared to other studies, in which the views of the participants or the characteristics of interest, skills, abilities, attitudes, etc. regarding a subject or event are determined (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). The purpose of these studies is to make a description by taking a picture of the current situation regarding the research subject. There are two types of survey studies: cross-sectional and longitudinal surveys. In this study, a "cross-sec-

tional survey" design, in which data was collected from a predetermined sample at a certain time, was used.

Study Group

The research was conducted on 271 students who were determined on the basis of voluntary participation among the 1st, 2nd, and 3rd grade students studying in the Elementary Mathematics Education, Primary Education, Science Education Department of a state university in an eastern region of Turkey. The distribution of teacher candidates participating in the study by gender, department, and grade level is given in Table 1.

Table 1

Descriptive Information about Teacher Candidates Participating In the Study

Variable	Category	N	%
Gender	Female	186	68.64
	Male	85	31.36
Department of	Primary Education	98	36.16
	Elementary Mathematics Education	87	32.10
	Science Education	86	31.74
Grade Level	1st Grade	92	33.94
	2nd Grade	88	32.47
	3rd Grade	91	33.58

When Table 1 is examined, it is seen that the pre-service teachers participating in the study are distributed in a balanced way in terms of gender, department, and class level. Considering the distribution in terms of grade level, the reason why 4th grade students are not included in the study group is that there are a small number of volunteer participants at the 4th grade level.

Ethical Approval

Ethical permission was obtained from Van Yuzuncuyıl University Social and Human Sciences Publication Ethics Committee (30.04.2021-2021/06-32) for this research.

Data Collection

In this study, which was conducted to reveal the ideal instructor profile of pre-service teachers, a questionnaire for determining the qualification of the instructor consisting of a conjoint questionnaire and open-ended questions was used. In this context, while developing the conjoint questionnaire, the literature on the subject

was reviewed first. In this context, the characteristics that pre-service teachers pay attention to while creating the profile of lecturers were determined by using the relevant sources and taking the opinions of the students, and these features were turned into questionnaire items. Later, the order of importance of these features in the eyes of the students was revealed. Thus, the characteristics that an ideal lecturer can have are listed based on the results obtained. After the questionnaire items were prepared, expert opinion was sought to finalize the questionnaire. In line with the opinions of 8 experts working in the field of teacher training (4), assessment-evaluation (2) and statistics (1), the content validity rate (CGO) with the Lawshe Technique was found to be 1.00. The content validity criterion (CAS) for 7 experts at $\alpha = 0.05$ significance level, which was transformed into a table by Veneziano and Hooper (1997), is 0.99. For each item, it can be said that the CGO value is sufficient when the CGO> CVI (Yurdugül, 2005). The content validity index (CGI), which expresses the average of the scope validity rates, was found as 1.00 in this study. When the values found and the criteria are compared, it can be stated that the content validity of the items in the measurement tool is statistically significant, since the CGI> CVI, that is, the content validity of the prepared measurement tool is provided. Personal information is included in the first part of the conjoint questionnaire and the questionnaire items are included in the second part. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the conjunct questionnaire used in the study was found to be 0.91. It can be said that the obtained reliability coefficient is quite high.

Personal information is included in the first part of the "Questionnaire for Determining the Required Characteristics of the Instructor", which consists of open-ended questions. In the second part, pre-service teachers were asked to write down the five most important characteristics that an instructor should have in an open-ended manner and to indicate the number of lecturers who attend their classes according to their level of having these characteristics.

Data Collection Process

Data collection tools were applied online / online to students who volunteered after obtaining ethics committee permission from the relevant institution during the period when universities switched to distance education due to the Covid19 Pandemic in the spring of 2020-2021. Although more than one measurement tool was used during the data collection process, due to the low number of items in the measurement tools, the scales were given to the participants at the same time and they were filled in, and it was observed that filling the scales took between 10 and 15 minutes.

Data Analysis

After the conjoint questionnaire was shared with the students online, 7 forms that were filled in incorrectly and incompletely were removed, and the remaining 271 for-

ms were evaluated. As a result, the following analyzes were made on the questionnaire of 271 pre-service teachers, and the data obtained were analyzed using percentage, frequency and conjoint analysis methods in SPSS 23 package program. In addition, in the study, it was examined whether the factors affecting the profile of the instructor in their minds changed in terms of the gender of the teacher candidates, the department they studied and their grade level.

In order for the conjoint analysis to be applied and the expected benefits to be optimal, the study should be carried out in the following stages (Tatlıdil, 1995):

1) Determination of all important characteristics of goods or services

2) Determining the levels for each feature

3) Preparation of Conjoint questionnaire

a) With the trade-off method: Collecting information by considering two features at a time.

b) With the full concept method: collecting information by considering all features at the same time.

4) Application of prepared conjunct analysis

5) Finding the utility coefficients of the levels for each feature

6) Determination of general and group consumption patterns

7) Interpretation of simulation cards.

In this study, the application of conjunct analysis was carried out in 4 stages:

1. Stage: The features (factors) of the instructor profile were determined as follows. During the selection of the features, attention has been paid to the characteristics that can reflect the instructor profile of the individuals and to be considered in decision-making.

2. Stage: While having a high number of levels is an advantage in reaching detailed information, it may be a problem in terms of representation in an orthogonal order.

Considering this situation, the levels for each factor were determined as Table 2.

Table 2

Levels Regarding the Factors Affecting the Profile of Instructors

Levels				
Features	1	2	3	4
Age and title of the instructor	Young and research assistant	Middle-aged and lecturer (Dr.)	Being old and a professor	
Academic status	Dominate the field	Being a good scientist	Good command of English	
Communication	Communicating with all students	Effective use of language	Effective use of body language	Ensuring class participation
Personal characteristics	To be understanding	To be sympathetic	To be democratic	be disciplined
Teaching style	Using different methods-techniques	Considering the student's interests and needs	Eligibility for student level	Being objective in the evaluation
Gender	Female	Male		

Looking at the levels of the factors, there are 1152 possible combinations. However, since it will not be possible to order the combination in a reliable and accurate way, 25 combinations were created in the SPSS package program with the Syntax editor in orthogonal order, taking into account the main effects. These combinations form the cards to be given to the people to be surveyed. In addition to these cards, 3 simulation cards were created.

3. Stage: While preparing the questionnaire, care was taken to ensure that the questions were clear, precise, and clear. In addition, to facilitate the determination of the target audience, it was decided to add the age, gender, department, and class level information of the individuals to the questionnaire. The questionnaire form presented to the people is given in Annex 2.

4. Stage: It is the stage of application of the prepared conjunct questionnaire to individuals. The questionnaire was applied to a total of 271 teacher candidates, 186 female and 85 male, who are between 18-22 years old and studying in the 1st, 2nd and 3rd year of the Education Faculty of a state university located in the Eastern Anatolia Region. The students were asked to list the instructor profile in a way that they give number 1 to the card they prefer the most and 25 numbers to the card they prefer least, in line with the 25 cards created.

The results of the questionnaires applied to the individuals were arranged and conjoint analysis was applied by writing the appropriate program in the "Syntax" editor of SPSS 23 package program. For the instructor profile, no ranking (direction) was specified in terms of gender, communication characteristics, academic characteristics, and teaching style characteristics. A "linear more" constraint was introduced for academic title and age. All other factors have been described as "discrete". In this study, the design created by SPSS v.23, called Orthogonal, was used.

Table 3

Definitions of the Factors Affecting the Profile of the Instructor

Factors	Model	Levels	Label
Age and title	Linear more	3	Teacher
Academic Status	Discrete	3	Academic Standing
Communication	Discrete	4	Communication
Personal characteristics	Discrete	4	Personal
Teaching style	Discrete	4	Tutoring
Gender	Discrete	2	Gender

The information about each individual from the results obtained after the conjoint analysis was applied, was not included in the report because the number of people (271 people) was quite high. Summary information was used to make comments and to obtain the general instructor model over all individuals. The significance levels in the formation of the factors and the benefit coefficients of these levels were reached. In addition, the expected "score" values of the "simulated" products were obtained with the Pearson R and Kendall Tau coefficients, which give the compatibility of the observed results with the established model.

Findings

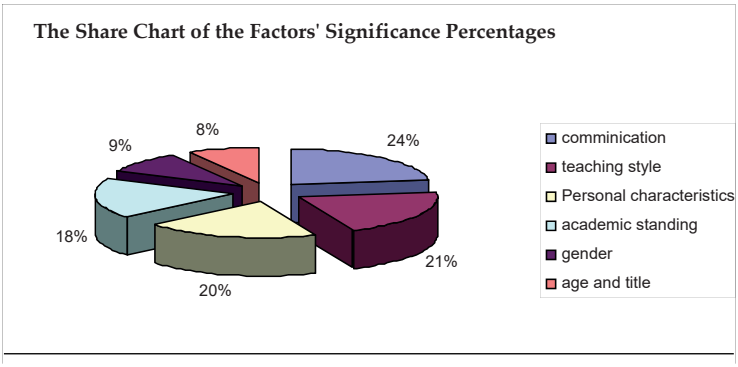
In this section, firstly the results of the conjoint analysis and then the findings obtained from the "Questionnaire for Determining the Required Characteristics of the Instructor", which consists of open-ended questions, are included. The findings obtained as a result of these two analyzes were compared and interpreted.

Findings Obtained as a Result of Conjoint Analysis

Conjoint analysis was used first to determine the factors that affect the teacher candidates' instructor profile. For this purpose, the graphic on which factors were taken into consideration by the 271 pre-service teachers participating in the study while determining the profile of the instructor is given in Figure 1.

Figure 1

The Share Chart of the Factors' Significance Percentages

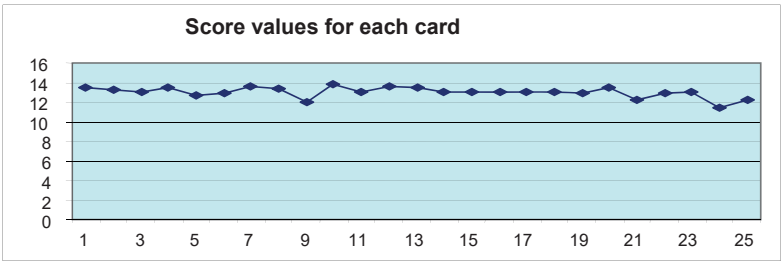


When Figure 1 is examined, communication skill with 24% is seen as the most important factor in determining the profile of the instructor. In second place comes the style of teaching with 21%. Next comes personal characteristics, academic status, gender, and finally, age and title, respectively. When determining the profile of the instructor according to the results obtained, the first important feature is the communication skill with 24%. Considering the communication skill, it is mostly preferred to "communicate with the whole student" with a benefit coefficient of 0.336. Then, respectively; It is preferred to "use body language effectively" with a benefit coefficient of 0.247, "to use language effectively" with a benefit coefficient of - 0.087, and to "participate in class" with a benefit coefficient of -0.495. The second important factor in determining the profile of the instructor is the style of teaching the lesson with a rate of 21%. Regarding the style of teaching the lesson, "being objective in the evaluation" with a benefit coefficient of 0.370, "taking into account the interests and needs of the student" with a benefit coefficient of 0.225, "using different teaching methods and techniques" with a benefit coefficient of -0.158, "suitability to student level" with a benefit coefficient of -0.438. is preferred. The third important factor is determined as personal characteristics with a rate of 20%. Considering the personal characteristics, it is most preferred that the instructor be understanding with a benefit coefficient of 0.630. Then, respectively; It is preferred to be "sympathetic" with a benefit coefficient of 0.148, "to be democratic" with a utility coefficient of -0.172, and lastly to be "disciplined" with a benefit coefficient of -0.250. The fourth important factor is the academic status factor at 18%. Looking at the academic status, respectively; It is preferred to be "a good scientist" with 0,199 utility coefficient, "good command of English" with -0,014 utility coefficient, and "command of the field" with -0,185 utility coefficient. The fifth important factor is gender, with a rate of 9%. Regarding

the gender, respectively; It is preferred to be "female" with a benefit coefficient of 0.267 and "to be a man" with a benefit coefficient of -0.267. In the sixth and last place, age and title come with 8%. Looking at the age and title, respectively; With a benefit factor of 0.560, "middle-aged and Dr. Lecturer Member or Assoc. Dr. with a benefit coefficient of 0.373, "the elderly and Prof. "Being a young and research assistant" with a benefit coefficient of 0.186 is preferred. Here, the age and title feature are defined as "linear more", but the order is not suitable for this. According to the results, the middle-aged and the title Dr. Lecturer member or Assoc. Dr. A lecturer, who is a good scientist, who is objective in assessment, who is understanding, communicates with the entire student and whose gender is female, can be defined as "ideal". Pearson (R) = 0.62 regarding the rate of conformity of the established model to the preferences of the individuals; $p < 0.01$ and Kendall Tau = 0.42; It was found to be $p < 0.01$. According to Pearson's R statistic and Kendall's Tau correlation coefficients, it can be said that there is a relationship of 0.62 between the results observed with the constraint on the age and title factor among the features of the instructor profile. Although the "linear more" constraint, which is brought to the characteristics of age and title, was consistent with the established model, 142 people who participated in the survey answered in the opposite direction. Score = Constant + b1 (communication) + b2 (teaching style) + b3 (personal characteristics) + b4 (academic status) + b5 (gender) + b6 (age and title) for each card, the score values for each card were calculated and ranking has been made by substituting utility values. However, the graph of the point values of each card is given in Figure 2.

Figure 2

Line Graph of Score Values of Each Card



In terms of university students' preferences, Card number 10 is in the first place with a score of 13.78, card number 7 is in the second place with a score of 13.59, and card number 12 is in the third place with a score of 13.57. The cards with the highest score values are given in Table 4.

Table 4

Cards With the Highest Score Value

Age and title	Academic Status	Communication	Personal characteristics	Teaching style	Gender	Card No	Score (%)
Being middle-aged and a lecturer	Being a good scientist	Communicating with all students	to be understanding	Being objective in the evaluation	Female	13,78	10
Elder and Prof. to be	Dominate the field	Considering the student's interests and needs	to be understanding	Using different methods-techniques	Female	13,9	7
Young and research assistant	Dominate the field	Communicating with all students	to be understanding	Using different methods-techniques	Female	13,57	12

Simulation cards are used to predict the preference of students in case a new instructor emerges. In addition to 25 cards, 3 simulation cards are given in Table 5.

Table 5

Simulation Cards

Age and title	Academic Status	Communication	Personal characteristics	Teaching style	Gender	Card No	Score (%)
Young and research assistant	Being a good scientist	Using language effectively	to be understanding	Being objective in the evaluation	Female	1	13.4
Elder and professor	Good command of English	Communicating with all students	to be sympathetic	Eligibility for student level	Male	2	13.1
middle-aged and lecturer	Being a good scientist	Being a good scientist	Ensuring class participation	to be democratic	Female	3	13.0

When Table 5 is examined, the 1st simulation card is in the first place with a score of 13.4, followed by the 2nd simulation card with a score of 13.1 and the 3rd simulation card with a score of 13.0. In addition, Bradley Terry-Luce (BTL) and Logit coefficients for the simulation cards obtained in the study are given in Table 6.

Table 6

Bradley Terry-Luce (Btl) and Logit Coefficients for Simulation Cards

Card	Max Utility (%)	BTL (%)	Logit (%)
1	33.58	34.23	34.43
2	37.27	32.86	36.66
3	29.15	32.91	28.91

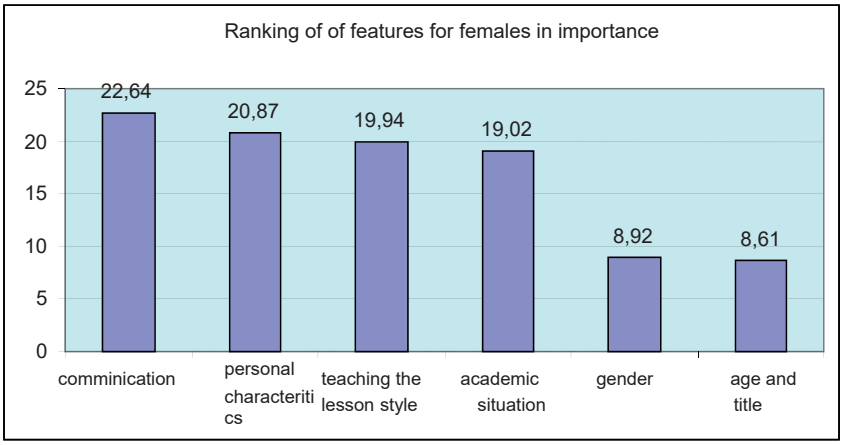
Maximum utility, Bradley Terry-Luce (BTL) and Logit coefficients for the three simulation cards are given in Table 6 in percent. When Table 6 is examined, it can be said that the 2nd simulation card is the card with the maximum benefit, and it will be the most preferred instructor profile. As can be seen from Table 6, it was concluded that the 1st simulation card would be preferred with a rate of 33.58%, and the 3rd simulation card would be preferred with a rate of 29.15%.

Determination of Instructor Profile Characteristics by Gender

The graphic regarding the importance order of the features for female was obtained as in Figure 3 below.

Figure 3

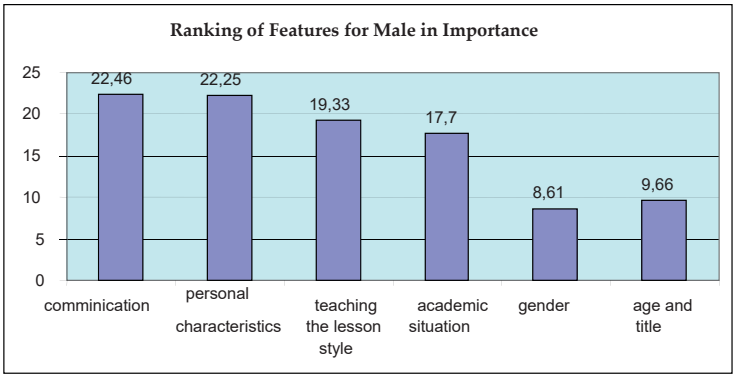
Ranking of Features for Females in Importance



While determining the profile of the instructor, female participants give importance to “communication” with 22.64%, “personal characteristics” with 20.87%, and “style of teaching the lesson” with 19.94%, “academic status” with 19.02%, “gender” with 8.92% and “age and title” with 8.61% respectively. The graph regarding the order of importance of the features for males was obtained as in Figure 4 below.

Figure 4

Ranking of Features for Male In Importance



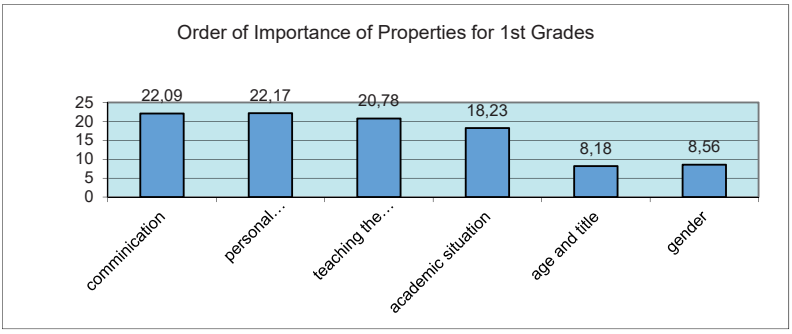
While determining the profile of the instructor, males give importance to "communication" with 22.46%, "personal characteristics" with 22.25%, and "style of teaching the lesson" with 19.33%, "academic status" with 17.7%, "age and title" with 9.66% respectively. It is seen that males give importance to "gender" in the last place with a rate of 8.61%.

Determination of Instructor Profile Characteristics by Grade Level

The graphic regarding the importance of the features for the students studying in the first grade was obtained as in Figure 5 below.

Figure 5

Order of Importance of Properties for 1st Grades

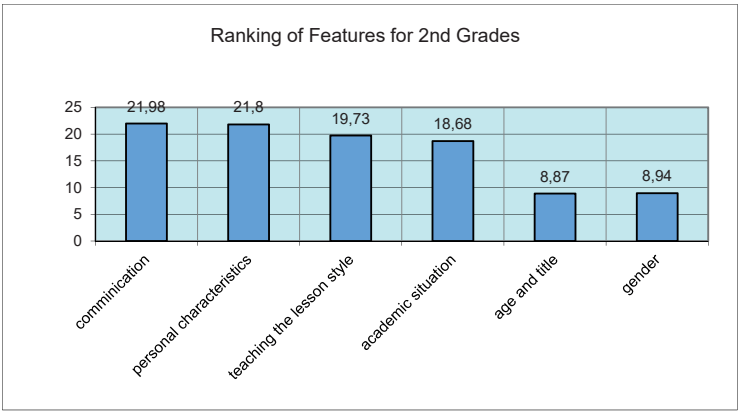


While the 1st year students determine the profile of the instructor, they give importance to "personal characteristics" with 22.17% and "communication" with 22.09%, "teaching style" with 20.78%, "academic status" with 18.23%, "gender"

with 8.56% respectively. “Age and title” was the last important feature with 8.18%. The graph regarding the order of importance of the features for the 2nd grade students was obtained as in Figure 6 below.

Figure 6

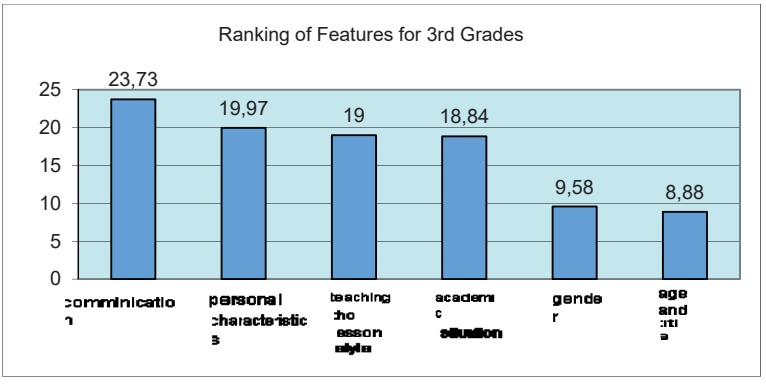
Ranking of Features for 2nd Grades



While determining the profile of the lecturer, the students studying in the 2nd grade give importance to “communication” with 21.98% and “personal characteristics” with 21.8%, “style of teaching” with 19.73%, “academic status” with 18.68%, “gender” with 8.94% and finally “age and title” with 8.87%, respectively. The graphic regarding the importance of the features for the 3rd grade students was obtained as in Figure 7 below.

Figure 7

Ranking of Features for 3rd Grades



While determining the profile of the instructor, the 3rd grade students give importance to "communication" with 23.73% and "personal characteristics" with 19.97%, "style of teaching" with 19 %, "academic status" with 18.84%, and finally "age and title" with 9.58%, respectively. With a rate of 8.88%, "gender" was the most important feature.

Findings Obtained from the "Qualification Questionnaire for Determining The Characteristics of Instructors" Consisting of Open-Ended Questions

In this section, the percentage and frequency distributions that emerged as a result of the analysis of the data obtained from the "Qualification Questionnaire for Determining the Characteristics of Instructors" consisting of open-ended questions applied to the teacher candidates, which constitute the sample of the research, are given. Percentage and frequency distribution of the factors affecting the teacher candidates' profile of instructors are given in Tables 7, 8, and 9 for Primary Mathematics Education, Classroom Education, and Science Education departments, respectively.

Table 7

Percentage and Frequency Distribution of Factors Affecting the Instructor Profile of Primary School Mathematics Education Department Students

The five most important factors affecting the academic staff profile of primary school mathematics education students		f	%
1. Communication Skills		20	39.21
2. Field Knowledge		14	27.45
3. Being Conscientious		5	9.8
4. Paying Attention to Students' Ideas		5	9.8
5. Lecture Style and Creativity		7	13.7
Elementary Mathematics Education	Total	51	100

When Table 7 is examined, it is seen that the most important factor affecting the academic staff profile of the students studying in the Department of Primary Education Mathematics Education is communication skills (39.21%), while the second most important factor is "field knowledge". Then comes the understanding of the lecturer, giving importance to the students' thoughts, teaching style and creativity, respectively.

Table 8

Percentage and Frequency Distribution of Factors Affecting the Instructor Profile of Primary School Classroom Teaching Department Students

The five most important factors affecting the academic staff profile of primary school classroom teaching department students		f	%
1. Field knowledge		24	39.34
2. Communication skill		14	22.95
3. Being understanding		6	9.83
4. Lecture style		10	16.39
5. Being cheerful		7	11.47
Primary Education Classroom Teaching	Total	61	100

When Table 8 is examined, it is seen that the most important factor affecting the academic staff profile of the students studying in the Department of Classroom Education is field knowledge (39.34%), while the second most important factor is communication skills. Then, the instructor's understanding, lecture style and smiling face come, respectively.

Table 9

Percentage and Frequency Distribution of Factors Affecting the Faculty Profile of Science Education Department Students

The five most important factors affecting the academic staff profile of primary school science education department students		f	%
1. Field knowledge		24	40
2. Communication skill		10	16.66
3. Lecture style		14	23.33
4. Being understanding		7	11.66
5. Being Disciplined		5	8.33
Science Education	Total	60	100

When Table 9 is examined, it is seen that the most important factor affecting the academic staff profile of the students studying in the Department of Science Education is field knowledge (40%), and the second most important factor is communication skills. Then comes the style of lecture, being understanding and being disciplined, respectively. In the study, it was stated that the results obtained in the survey, according to the opinions of the teacher candidates, primarily the instructors should have field knowledge. Another issue that teacher candidates pay attention to in teaching staff is that they should have communication skills. It is seen that the style of lecture, understanding and discipline are other features expected from the instructors.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, it is aimed to determine the factors that affect the profile of the instructor from the perspective of the teacher candidates. Accordingly, in this section, the results obtained from the sub-problems of the research, which are conjoint analysis, gender, grade level and the factors that affect the instructor profile according to the branch are given. Conjoint analysis is seen as a combined method that uses many statistical methods that examine both characteristics and interpersonal relationships and environmental interactions (Nakip, 2003). Although conjoint analysis is handled in the business sector, it can also be used in the service and education sector. In this sense, it is important to determine the ideal instructor profile when considering the service that an instructor will provide to university students and therefore to the country. According to the results obtained by the conjoint analysis in the study, the participants ranked the factors (communication, teaching style, personal characteristics, academic status, gender and age and title) in determining the instructor according to their importance percentages. Participants ranked the factors such as communication skills, teaching style, personal characteristics, academic status, gender, age and title in order of importance in determining the instructor. According to the results obtained, it has been determined that the most sought-after feature in a lecturer is communication skills. In other studies on this subject (Beran and Rokosh, 2007; Teryy, 2015; Valeri, 2008), similar results were reached and it was seen that the most important feature that a lecturer should have is communication skills and lecture style. In another study, it was concluded that an ideal instructor should consider the emotional and social characteristics of students (Pozo-Muñoz, Rebolloso-Pacheco, and Fernández-Ramírez, 2000). While determining the instructor profile, the results of the participants' benefit coefficient were obtained for each factor. According to the results obtained, the qualifications expected to be possessed by an instructor in communication, which is the first important factor, are as follows; communicating with all students, using body language effectively, using language effectively and ensuring students' participation in the lesson. This result is similar to the results of the study by Lyde, Grieshaber, and Byrns (2016) titled Evaluation of faculty performance. In the aforementioned study, multi-source assessment method was used and it was suggested that an instructor should communicate well with all students and use body language effectively. The second important factor in the study, the way of teaching the lesson, is a lecturer's respectively; It was stated that he should have the ability to be objective, to consider interests and needs, to use teaching methods and techniques, and to give lectures appropriate to the level of the student. In personal characteristics, which is the third important factor, a lecturer's; Being understanding, sympathetic, democratic and disciplined is preferred by the participants. In terms of academic status, which is

the fourth important factor, a lecturer's; be a good scientist, have a good command of English and have the skills to dominate the field. In the fifth important factor, the gender variable, it is preferred that the instructor be female. In terms of age and title, which are the last and sixth important factors, a lecturer's; middle-aged and doctor lecturer or associate professor, elderly/professor and young/research assistant. In the study, the age and title factor was seen in the last place by the students. This shows that students give less importance to age and title factor than other factors. Terry (2015), in his study on students' course satisfaction, concluded that the age and title of the instructors are not important, and that understanding students' feelings and thoughts is a more important factor in academic success.

In the study, simulation cards were prepared for the students. Simulation cards were used to predict the preference of an instructor by students. According to the results obtained, university students chose the simulation card as the first choice, which is middle-aged, a faculty member, a good scientist, being understanding, being objective in evaluation, and being female. In Ladyshewsky's (2013) research on students' satisfaction with the lesson, it was stated that features such as objectivity, democratic attitude, actively involving students in the lesson, and dynamism are the characteristics that a lecturer should have. University students chose the simulation card as the second choice for the lecturers, old and professor, competent in their field, female, understanding, taking into account the interests and needs of the students and using different methods and techniques. Similarly, in Sevim, Akan, and Yıldırım's (2020) study on the ideal qualifications of academics, the qualifications sought in academics were suitability for student level, being experienced and understanding, and addressing all students. Again, university students stated the simulation card as the third choice of the academic staff, young and research assistant, competent in the field, understanding, female, using different methods and techniques and communicating with all of the students. In the scale developed by Kazancı Tınmaz (2018) regarding the pedagogical competencies of instructors, it was stated that democratic attitude and teaching are important in a lecturer. As in the study, it is seen that one of the most sought-after features in an ideal instructor is objectivity. In the study, students were given 3 additional simulation cards regarding the characteristics that an instructor should have, and they were asked to rank these cards in order of importance. According to the results obtained, a young and research assistant, a good scientist, understanding, female, being objective in the evaluation and using the language effectively were the first choice of the students. In parallel with the result obtained from the study, Gravestock and Gregor-Greenleaf (2008) reached a similar conclusion in their study on student course evaluations, stating that a lecturer should have the characteristics of understanding, objective, dynamic and effective communication.

According to the gender and grade level of the participant teacher candidates, the characteristics of the instructor profile were determined, and the results were obtained. Female, male and 1st and 2nd grade students stated that an instructor should have communication, personal characteristics, teaching style, academic status, gender and age, and title, whose importance level is given from high to low. On the other hand, 3rd grade students stated that an instructor should have communication, personal characteristics, teaching style, academic status, age and title, and gender characteristics of which the importance is given from high to low. Feldman (1976, 1997) stated that a superior instructor should have skills such as communication, teaching, and personal characteristics. According to Baker (2014), a lecturer must first be able to establish a healthy communication with all students and actively integrate them into the lesson. In the study, results were obtained regarding the percentage and frequency distributions of the factors that affect the teaching staff of the students in the Elementary Mathematics, Classroom Education and Science Education Department. Students studying in Elementary Mathematics, Classroom Education and Science Education stated five factors that are effective in an instructor in order of priority. Accordingly, an instructor should have field knowledge, understanding, giving importance to students' thoughts, creative and different lecture style skills. Similar to this research, Lyde, Grieshaber and Byrns (2016) in their study, faculty students expect a faculty member to have skills such as field knowledge, communication skills, lecture style, understanding, giving importance to all students, and democratic attitude, in order of priority. The following results were obtained in the study and similar studies. Elderly and professor (Balam, 2006), female, fluent in English, using body language effectively (Poellnitz, 2007; Spooner, Jordan, Algozzine, and Spooner, 1999), understanding (Algozzine et al., 2004; Corsi, 2017; Obenchain , Abernathy and Wiest, 2001), a person who can communicate with students taking into account their interests and needs (Aljubaily, 2010; Gunn, 2021) can be defined as the ideal instructor.

It should be noted that the results are limited in terms of generalizability, as this study was conducted on a voluntary basis on students studying in the Elementary Mathematics Education, Primary Education, and Science Education Department of a state university in an eastern region of Turkey. Comparisons between faculties can be made by conducting similar studies with more participants in a larger study group, on students studying at different faculties of education or different departments of different faculties. In similar studies to be conducted on this subject, it can also be examined whether the ideal instructor profile changes according to different variables. In addition to student evaluation, comparative studies can be carried out by taking the opinions of different stakeholders through multiple evaluations. In line with the results obtained from the research, it is of great importance that the instructors take

into account the wishes and needs of the students while planning the course content. It is thought that educating the instructors in the areas where they are lacking will contribute to the increase of the performance of the faculty members, thus increasing the quality of education. In this sense, studies can be planned to improve the qualifications of the instructors. Within the scope of these studies, providing opportunities for academic staff to develop themselves and creating the necessary environments in universities for this, providing the necessary support for the development of academic staff financially and morally, organizing personal development seminars can be given as examples. It is thought that such studies will be very beneficial in terms of increasing the quality of educational institutions. In universities, student evaluations should be given due importance, and the results should be carefully examined, and instructors should be provided to develop themselves accordingly. As a result, it is thought that revealing the characteristics that the instructors should have from the eyes of the students will contribute to providing feedback to both the instructors and the university administration.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Information on Financial Support

The author (s) did not receive any financial support for research, authorship, and / or publication of this article.

References

Abrami, P. C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teachİng? *Research in Higher Education, 30(*2), 221-227.

Ahmadi, M., Helms, M. M., and Raiszadeh, F. (2001). Business students' perceptions of faculty evaluations. *International Journal of Educational Management*, *15*(1).

Algozzine, B., Gretes, J., Flowers, C., Howley, L., Beattie, J., Spooner, F., Mohanty, G., and Bray, M. (2004) Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College Teaching, 52*(4), 134-141, DOI: 10.3200/CTCH.52.4.134-141.

Aljubaily, Y. H. (2010). *Measuring university students' perceptions of characteristics of ideal university instructors in Saudi Arabia and the United States: An application of non-parametric item response theory* [Unpublished doctoral thesis]. University of Northern Colorado, Colorado.

Akgöl, H. (1994). *Comparison of the views of the faculty members and students in education faculties about the qualifications of an ideal instructor and the sui-*

tability of the instructors in their own institutions for these qualifications [Unpublished doctoral thesis]. Dokuz Eylül University, Social Sciences Institute, İzmir.

Açan, B., and Saydan, R. (2009). Evaluation of academic quality characteristics of lecturers: Kafkas University FEAS example. *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute*, *13*(2), 225-253.

Akman, Y., Kelecioglu, H., and Bilge, F. (2006). Opinions of lecturers on the factors affecting their job satisfaction. *H.U. Journal of the Faculty of Education (H.U. Journal of Education), 30*, 11-20.

Arubayi, E. A. (1987). Improvements of instruction and teacher effectiveness are students ratings reliable and valid? *Higher Education, 16*, 267-278.

Baker, S. H. (2014). *Faculty perceptions as a foundation for evaluating use of student evaluations of teaching* [Unpublished doctoral thesis]. The University of Vermont, Vermont.

Balam, E. M. (2006). *Professors' teaching effectiveness ın relation to self-efficacy beliefs and perceptions of student rating myths* [Unpublished doctoral thesis]. Auburn University, Auburn.

Balkar, H. (2009). *Investigation of the relationship between the self-esteem, job satisfaction and burnout levels of preschool teachers in terms of some variables* [Unpublished master's thesis]. Adnan Menderes University, Aydın.

Bedard, K, and Kuhn, P. (2008). Where class size really matters: Class size and student ratings of instructor effectiveness. *Economics of Education Review, 27*, 253–265.

Beran, T., Violato, C., Kline, D. and Frideres, J. (2005). The utility of student ratings of instruction for students, faculty, and administrators: a "consequential validity" study. *The Canadian Journal of Higher Education, 35*(2), 49-70.

Beran, T. N., and Rokosh, J. L. (2007). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instr Sci, 37*, 171–184. Doi: 10.1007/s11251-007-9045-2.

Bianchini, S., Lissoni, F., and Pezzoni, M. (2013) Instructor characteristics and students' evaluation of teaching effectiveness: Evidence from an Italian engineering school. *European Journal of Engineering Education, 38*(1), 38-57, DOI: 10.1080/03043797.2012.742868.

Bilge, F., Akman, Y., and Kelecioğlu, H. (2005). Examining the job satisfaction of instructors. *M.Ü. Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences, 22*, 47-60.

Buluş, M., (2001). Cognitive consistency preference among teacher candidates. *Pamukkale University Faculty of Education Journal, 10*, 26-33.

Centra, A. J., and Gaubatz, B. N. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education*, *71*(1), 17-33.

Cheng, D. A. (2011). Effects of class size on alternative educational outcomes across disciplines. *Economics of Education Review, 30*, 980–990.

Corsi, D. J. (2017). *The effects of ıncentives on student responses to open-ended questıons on course evaluations ın higher education* [Unpublished doctoral thesis]. University of Lamar, Lamar.

Çakmak, M. (2009). Prospective teachers‟ thoughts on characteristics of an "effective teacher". *Education and Science, 34*(153), 74-82.

Çelik, M., and Tümkaya, S. (2012). Relationship between academic staff›s marital adjustment and life satisfaction with job variables. *Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty Journal, 13*(1), 223-238.

Dalgıç, G. (2010). Instructor performance evaluation inventories (iep) validity and reliability study. *Electronic Journal of Social Sciences*, *9*(32), 92-105.

Devebakan, N, Koçdor H, Musal B., and Güner, G. (2003). Evaluation of students› views on education within the scope of increasing the quality of graduate education at Dokuz Eylül University Health Sciences Institute. *Dokuz Eylül University Journal of Social Sciences Institute*, *5*(2),30-44.

Dilek, O. (1993). Characteristics of a successful teacher. *Eğitim, 5*, 52-55.

Endo, J., and Harpel, R. (1982). The Effect of Student-Faculty Interaction On Students' Educational Outcomes. *Research in Higher Education*, *16*(2),115-136.

Erçetin, Ş. Ş. (1997). Training and competence of academic staff in higher education institutions. *National Education, 133*, 20-23.

Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R., and Arıbaş, S. (1999). Characteristics of an Ideal Instructor. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, *3*, 1–11.

Feldman, K. A. (1997). Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: A review and analysis. *Research in Higher Education, 6*, 223-274.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed). McGraw-Hill.

Gravestock, P., and Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student course evaluations: Research, models and trends*, Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Greenwald, A. G., and Gillrnore, G. M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 743-751.

Gunn, H. D. (2021). *Online instructor perceptions of new instructor training* [Unpublished doctoral thesis]. University of Walden, Walden.

Johnson, M., D., Narayanan, A., and Sawaya, W. J. (2013). Effects of course and instructor characteristics on student evaluation of teaching across a college of engineering. *Journal of Engineering Education*, *102*(2), 289-318.

Kalaycı, N. (2009). Methods used in the process of evaluating the teaching performance of academicians in higher education ınstitutions. *Educational Management in Theory and Practice, 15*(60), 625-656.

Kara, A. İzci, E., Köksalan, B., and Zelyurt, H. (2015). Developing the perceived ınstructor behavior scale. *Jılses, 1*(1), 21-32.

Kazancı Tınmaz, A. (2018). Pedagogical competencies of instructors: Scale development study. *İnönü University Faculty of Education Journal, 19*(3), 478-493. DOI: 10.17679/inuefd.349882.

Koçak, R. (2006). Teacher performance evaluation inventory validity and reliability study. *Educational Sciences in Theory and Practice, 6*(3), 779-808.

Korkut, H. (2001). *Higher education questioned*. Ankara: Nobel Publications.

Kuh, G., and Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, *24*(3),309-332.

Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education, 66*(2), 123-155.

Ladyshewsky, R. K. (2013). Instructor presence in online courses and student satisfaction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 7*(1), 1-23.

Lyde, A. R., Grieshaber, D. C., and Byrns, G. (2016). Faculty teaching performance: Perceptions of a multi-source method for evaluation (MME). *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(3), 82-94. doi: 10.14434/josotl.v16i3.18145.

Mahiroğlu, A. (1988). *Evaluation of the teaching behaviors of the instructors involved in the training of primary school teachers with teaching formation programs*, Primary Education Symposium on the 75th Anniversary of the Republic. Ankara: H.H.Tekışık Publications. 73-80.

Miller, R. I. (1988). *Evaluating faculty for promotion and tenure,* San Francisci: Jossey-Bass.

Morgan, C. (2003). *The qualities that make a good teacher*, Learning Matters at Lingnan Teaching and Learning Centre, UK.

Murray, H.G. (1983). Low-Interence classroom teaching behaviors and student rating of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology, 75,* 138-149.

Nakip, M. (2003). *Marketing research*. Ankara: Seçkin Publications.

Nargundkar, S., and Shrikhande, M. (2014). Norming of student evaluations of instruction: Impact of noninstructional factors. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 12*(1), 55-72. DOI: 10.1111/dsji.12023.

Nasser, F., and Hagtvet, K. (2006). Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings. *Research in Higher Education, 47*(5), 559-590.

Obenchain, K. M., Abernathy, T. V., and Wiest, L. R. (2001). The reliability of students' ratings on faculty teaching effectiveness. *College Teaching*, *49*(3), 100-105.

Oskay, G. (1997). Examining the identity development levels of university students according to their faculties and departments. *Hacettepe University Faculty of Education Journal, 13,* 63-73.

Özgüngör, S., and Duru, E. (2014). Relationship of instructors and course characteristics with evaluations of instructors' performances. *Hacettepe University Faculty of Education Journal,* 29(2), 175-188.

Öztürk, Y. (1999). Applicability of the evaluation of lecturers by lecturers in public universities. *National Education, 141*, 61-63.

Petchers, M. K., and Chow, J. (1988). Interpreting students' course evaluations. *Journal of Teaching in Social Work, 2*(2), 51-61.

Poellnitz, P. D. (2007). *Student evaluation of instruction: Traditional 14-week semester versus 7-week accelerated end-of-course faculty ratings* [Unpublished doctoral thesis]. Wilmington University, Wilmington.

Pozo-Muñoz, C, Rebolloso-Pacheco, E., and Fernández-Ramírez, B. (2000) The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*(3), 253-263, DOI: 10.1080/02602930050135121.

Sergiovanni, T.J., and Starratt, R.J. (1998). *Supervision: human perspectives*, New York: Mc Graw-Hill, 157.

Sevim, O., Akan, D., and Yıldırım, İ. (2020). Cognitive constructs of teacher candidates on ıdeal qualifications of academicians. *International Journal of Education and Literacy Studies, 8*(3), 76-89. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.3p.76

Spooner, F., Jordan, L., Algozzine, B., and Spooner, M. (1999). Student ratings of instruction in distance learning and on-campus classes. *The Journal of Educational Research, 92*(3), 132-140, DOI: 10.1080/00220679909597588.

Tatlıdil, H. (1995). *Conjoint analysis.* Hacettepe University, Department of Statistics, Published Lecture Notes.

Terry, C. (2015). *Student evaluation ratings: Examining predictive relationships between students' ratings and course satisfaction* [Unpublished doctoral thesis]. University of Phoenix, Phoenix.

Theall, M., and Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search of truth or a witch hunt in student ratings of instruction? *New Directions for Institutional Research, 109*, 45-56.

Thompson, M. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review*, *29*(1), 35-57.

Türkoğlu, A. (1991). *Qualified teacher training*, Quests in Education Symposium, İstanbul.

Wachtel, K. H. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *23*(2), 191-211.

Wayne, A. J., and Youngs, P. (2004). Teacher characteristics and student achievement gains: A review, *Review of Educational Research, 73*(1), 89-122. https://doi.org/10.3102/00346543073001089.

Wigington, H., Tollefson, N., and Rodriguez, E. (1989). Student's ratings of instructors revisited: Interactions among class and instructor variables. *Research in Higher Education, 30*(3) 331-344.

Valeri, H. R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*, *129*(1), 125-138.

Yağcı, E. (1997). The effect of democratic teaching in the classroom on student achievement and academic self-concept. *Hacettepe University Faculty of Education Journal, 13,* 171-179.

Yavuz Konokman, G., and Yanpar Yelken, T. (2014). Perceptions of faculty of education faculty members about lifelong learning competencies. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, *29*(2), 267-281.

Zaman Kılıç, S., and Gümüşeli, A., İ. (2010). Job satisfaction levels of lecturers working at vocational schools affiliated to foundation universities in Istanbul. *İstanbul University Faculty of Business Journal, 39*(2), 290-309.

Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin İyilik Hâlleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fidan KORKUT OWEN[1], Deniz ALBAYRAK KAYMAK[2]

1 Prof. Dr., Emekli (Hacettepe Üniversitesi), Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Programı, fdnkrkt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0144-1521.

2 Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Programı, deniz.kaymak@boun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6048-08 14.

Gönderilme Tarihi: 21.09.2022 Kabul Tarihi: 30.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1178457

Atıf: "Korkut Owen, F., ve Albayrak Kaymak, D. (2023). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin iyilik hâlleri. *Millî Eğitim, 52* (240), 2441-2472. DOI: 10.37669/milliegitim.1178457"

Öz

Bu araştırmada COVID-19 pandemisi döneminde üniversite öğrencilerinin iyilik hâllerinin (fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma boyutlarında) ne durumda olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Veriler 371 (272 K ve 94 E) üniversite öğrencisinden beş boyutlu İyilik Hâli Yıldızı Ölçeği ve bir kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bulgular, kadın öğrencilerin sosyal iyilik hâllerinin erkek öğrencilere göre, sözel ve sosyal alanlarda eğitim görenlerin bilişsel iyilik hâllerinin sayısal ve teknoloji alanında öğrenci olanlara göre daha yüksek olduğunu ve yaş grupları arasında iyilik hâli konusunda fark bulunmadığını göstermektedir. Kişiler arası iletişimlerinin pandemi öncesine göre daha kötü, aynı ya da daha iyi olduğunu ifade eden öğrenciler arasında toplamda ve iyilik hâlinin bilişsel boyutu hariç diğer dört boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Katılımcılar pandemiden önceki döneme göre bütün iyilik hâli boyutlarında daha fazla olumsuz değişiklikler yaşamışlarsa da en üst düzeydeki olumsuzluğun fiziksel boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma boyutu hariç, diğer dört iyilik hâli boyutlarındaki değişiklikler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Sosyal iyilik hâli boyutu diğer boyutlara göre daha az değişen boyut olarak belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak, üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde öğrencilerin iyilik hâllerini artırmaya katkıda bulunabilecek müdahaleler ile gelecekte akademik olarak yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *COVID-19 pandemisi, üniversite öğrencileri, iyilik hâli, kişiler arası iletişim*

Wellness of University Students in the Pandemic Period

Abstract

This research sought to answer the question of how have the wellness (physical, social, emotional, cognitive and meaning making dimensions) of university students been in the COVID-19 pandemic. Data were collected from 371 (272 W and 94 M) university students through the five dimensional Scale of Wellness Star and a personal information form. Findings showed that compared to men students, women students, and compared to students in field of numerical/ technical fields, students in verbal/social sciences had higher levels of cognitive wellness and there were no differences among the age groups. In the total wellness and all the other four dimensions except for the cognitive dimension, there were significant differences among the students who stated that their interpersonal communications have been worse, the same or better than the pre pandemic period. Participants stated that compared to the pre pandemic they had changes towards worse in all dimensions of wellness, but the largest differences were in the physical dimension. Except for the meaning making dimension, there were significant differences in the changes experienced in all the other four dimensions of wellness. Among these dimensions, social wellness dimension appeared to have changed the least. Based on the findings, recommendations are made for the university counseling center interventions that can contribute to the wellness of students and for future academic studies.

Keywords: *COVID-19 pandemic, university students, wellness, interpersonal communication*

Giriş

COVID-19 virüsünün yarattığı pandemi nedeniyle daha fazla evlerinde bulunmak, sosyal ilişkilerini kısıtlamak, hasta olmaktan korkmak, yakınlarını kaybetmek, belirsiz bir dönemde yaşamakta olduklarını düşünmek gibi nedenlerle bireylerin yaşamları fiziksel, duygusal, sosyal ve finansal gibi birçok açıdan etkilenmiştir. Çalışmalarda bu tip salgınların, bireylerde ve çeşitli gruplarda farklı psikososyal etkiler yaratabildiği ifade edilmektedir (Qiu vd., 2020). Bu çalışmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin, sosyal, fiziksel, duygusal, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma boyutlarındaki iyilik hâllerinin nasıl olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların pandemi döneminin iyilik hâllerini nasıl etkilediği konusunda ne düşündükleri sorusuna da yanıt aranmıştır. Aşağıda önce her açıdan sağlıklı olmak, sağlıklı yaşam biçimi gibi kavramlarla bağlantılı olan iyilik hâlinden söz edilmiş, ardından pandeminin üniversite öğrencilerinin iyilik hâlleri üzerindeki etkileri konulu çalışmalar özetlenmiş ve sonunda bu araştırmanın sorunu irdelenmiştir.

Sağlık ve İyilik Hâli

Sağlıklı olma kavramı, 1946'dan beri Dünya Sağlık Örgütü tarafından yalnızca fiziksel hastalığın olmaması biçiminde ele alınmayarak, fiziksel, zihinsel ve sosyal yaşam gibi yaşamın farklı alanlarında da iyi olmak biçiminde tanımlanmaktadır (World Health Organization, 2021). Pek çok eski kültürde sağlığa bütüncül bakılmış, sağlıklı yaşam, ruh, beden ve aklın dengesi ve davranışların çok az ya da çok fazla değil, dengeli olması biçiminde tanımlanmıştır (Gamby vd., 2021). Bu açıdan iyilik hâli, eski kültürlerin sağlığı, yaşamı çok boyutlu olarak ele alan ve dengeyle ilintilendiren yaklaşımlarına dayanan çağdaş bir kavram olarak görülebilir.

İyilik hâli kavramının psikolojik danışma alanında kullanımı Myers ve arkadaşları (2000) tarafından yaygınlaştırılmıştır. Alan yazında en yaygın olarak kullanılan ve onlar tarafından yapılmış bir tanım, iyilik hâlini en uygun düzeyde sağlıklı olmaya yönelmiş davranışlar olarak ele almaktadır (Myers vd., 2000). Rastlanan diğer tanımlarda iyilik hâli bir seçim, bir süreç ve bir yaşam biçimi olarak ele alınmış, öznel ve göreli bulunmuş, çok boyutlu olsa da bütüncül bir yapı gösterdiği ve sağlıklı insanların ortak özelliklerini yansıttığı saptanmıştır (Miller ve Foster, 2010). Sağlıklı olmak, iyilik hâli, sağlıklı yaşam biçimi, yaşam niteliği, psikolojik iyi oluş gibi kavramların birbirleri yerine kullanıldığını belirten Rachele ve arkadaşları (2013) bu kavramların örtüşen yanları olsa da aslında farklı olduklarını savunmaktadır. Onlara göre, iyilik hâlinin hem bütüncül hem de çok boyutlu olması, yaşam biçimi davranışlarına odaklanması, eylemler ve süreçlerle ilgili olması ve birey ve çevrenin karşılıklı ilişkisini ele alması gibi bazı ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. İyilik hâlini ilintili diğer kavramlardan farklı olarak ele almak gerektiğini savunan başka görüşler de bulunmaktadır (Holdsworth, 2019; Lappe, 2022; Melnyk vd., 2022; Schuster vd., 2004). Alan yazındaki bazı çalışmalar iyilik hâlinin çok boyutlu yapısını dikkate alarak geliştirilmiş farklı modelleri karşılaştırmıştır (Fullen 2019; Miller ve Foster 2010; Roscoe, 2009).

İyilik hâli modellerinde üç ile dokuz arasında boyut bulunsa da özellikle sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma boyutları daha fazla vurgulanmaktadır. Bu araştırmada iyilik hâli, İyilik Hâli Yıldızı Modeli (Korkut-Owen ve Owen, 2012) çerçevesi altında ve bu modelde tanımlandığı biçimde (Korkut-Owen vd., 2016) beş boyut olarak incelenmiştir. Boyutların kısa açıklamaları şöyledir: *Sosyal boyut,* diğer insanlarla etkili iletişim kurma, algılanan sosyal destek ve çevreyle, doğayla kurulan etkileşimi ve alınan ve algılanan sosyal destek özelliklerini içermektedir. *Duygusal boyut*, duyguları farketme, denetleme, yaşam durumuna karşı gerçekçi bakabilme gibi hem psikolojik iyi oluş hem de duygusal iyi oluş öğelerini barındırmaktadır. Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını içeren *fiziksel boyut* iyilik hâlinin dengeli beslenme, hareketli olma, yeterli uyku, zararlı alışkanlıklardan kaçınma gibi

fiziksel sağlığa odaklanan özellikleriyle ilgilidir. *Bilişsel boyut,* bilişsel etkinliklerle uğraşmayı sevme, yeni bilgiler öğrenmeye hevesli olma, sorun çözme becerisi gibi özellikleri ifade etmektedir. *Yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma boyutu,* yaşamın anlamı ve amacına sahip olmak ya da bunları aramak, hedef belirleyebilmek ve ona ulaşmaya çalışmak, umutlu olabilmek gibi özelliklerle ilgilidir.

Pandemi, Üniversite Öğrencileri ve İyilik Hâli

Araştırmalar COVID-19 pandemisinde pek çok kişinin psikolojik olarak etkilendiğini, karantinaya alınan bireylerin depresyon, korku, gerginlik, suçluluk ve öfke gibi duygular yaşadığını göstermiştir (Ahorsu vd., 2020; Brooks vd., 2020; Ekiz vd., 2020; Montano ve Acebes, 2020). Ayrıca bireyler bu salgında ekonomik, fiziksel, sosyal konularda da zorluk yaşamış görünmektedir (Lu ve Lin, 2021). Pandemiden önce de üniversite öğrencilerinde sağlıklı olmayan bazı davranışların yaygınlığı dikkat çekicidir (Beauchemin, 2018; Gallagher, 2019). Bu açıdan pandeminin, farklı yaşantıları deneyimleme ve erişkinliğe geçiş dönemindeki üniversite öğrencilerini farklı biçimde etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Üniversite öğrencilerinin iyilik hâllerini incelemek önemlidir çünkü araştırmalar öğrencilerin psikolojik danışma merkezlerine başvurularının arttığını (Holm-Hadullaa ve Koutsoukou-Argyrakia 2015; Kitzrow, 2003), üçte birinin depresyon yaşadığını (Douce ve Keeling, 2014), düzenli fiziksel hareketliliklerinin azaldığını, alkol ve sigara kullanımında, kötü beslenmede, riskli üreme sağlığı davranışlarında artma yaşandığını (Wald vd., 2014), kişiler arası ilişkilerde sorunlar yaşadıklarını (Byrd ve McKinney, 2012) göstermektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin en fazla duygusal, akademik ve ekonomik sorunlar yaşadıkları (Erkan vd., 2012), çevreye uyum sağlayamama, gelecek kaygısı, kişisel ve ailevi sıkıntılar, amaçsız hissetme ve öz güven eksikliği (Şahin ve Fırat, 2009) gösterdiklerine işaret edilmiştir. Gençlerin psikolojik danışma merkezlerine en fazla aileye özlem duyma, ders çalışamama, sağlıksız yeme alışkanlıkları gibi zorluklarla geldikleri anlaşılmaktadır (Türküm vd., 2004). Cihan (2019) üniversite genelindeki öğrenci sorunlarını yaygınlık sırasıyla, meslek/gelecek kaygısı, duygu durum sorunları, akademik sorunlar, ilişkisel konular, kültürle ilgili sorunlar, sağlık sorunları, bağımlılık ve travmatik yaşantılar olarak belirlemiştir. Bunun yanısıra yardım için psikolojik danışma merkezine başvuranlar arasında depresyon, kaygı, akademik/mesleki konular ve ilişki sorunlarının yaygın olduğunu, intihar düşüncesi olanların oranı %2-5 arasında değişse de 2/3 kadarının aynı zamanda psikiyatri uzmanına yönlendirme gerektirecek ciddiyette sorunlar yaşadıklarını aktarmıştır.

Pandemi sürecinde üniversite öğrencileri sosyal yalıtlanma, belirsizlik, ani geçişler, arkadaşlarıyla üniversiteyle hobileriyle daha az bağlantıda olma hissi, sosyal

desteğin ve ders dışı etkinliklerin ortadan kalkması, kendisinin ve sevdiklerinin sağlığı hakkında kaygılanma gibi nedenlerle daha fazla sorun yaşama eğilimi göstermiştir (Gruber vd., 2020; Kumar ve Nayar, 2021). Nitekim farklı ülkelerde yapılan araştırmalar pandemi nedeniyle üniversite öğrencilerinin depresyon, gerginlik ve kaygılarında ciddi artışlar olduğunu göstermektedir (Akyol, vd., 2020; Chirikov vd., 2020; Conrad vd., 2021; Krifa vd., 2022; Opoku, 2022; Yang vd., 2021; Zimmermann vd., 2021). Çalışmalar üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde eve kapandıkları için hareketsizlikten dolayı fiziksel olarak gerilediklerini hissettiklerini (Akyol vd., 2020, Altun Ekiz, 2020; Imeri vd., 2021), uyku düzenlerinin bozulduğunu (Altun Ekiz, 2020), kilo aldıklarını (Altun Ekiz, 2020; Opoku, 2022) ve sosyal yaşamlarının geçici olarak durduğunu düşündüklerini (Aktaş, 2021) göstermiştir. Bunların yanı sıra arkadaşlarını, burs olanaklarını kaybetme korkusu gibi fiziksel, psikolojik, sosyal, duygusal, ekonomik zorluklar yaşadıkları (Opoku, 2022) ve iyi oluşlarının olumsuz yönde etkilendiği de saptanmıştır (Appleby vd., 2022, Hagedorn vd., 2022; Kokkinos vd., 2022; Sood ve Sharma, 2020; Villani vd., 2021). Öte yandan, aileleri ile ilişkilerinin düzeldiğini (Akyol vd., 2020) ve en az tinsel açıdan etkilendiklerini (Imeri vd., 2021) gösteren bulgular da vardır.

Yapılan pandemi öncesi çalışmalar kadın ve erkeklerin iyilik hâllerinin farklı alanlarında daha duyarlı olduklarını göstermiştir (Baldwin vd., 2017; Doğan ve Yıldırım, 2006; Hartwig ve Myers, 2003; Rayle ve Myers, 2004; Schuster vd., 2004). Erkek öğrencilerin fiziksel iyilik hâllerinin kadın öğrencilerinden (Baldwin vd., 2017; Demirbaş-Çelik vd., 2016; Lee ve Loke, 2005; Roothman vd., 2003) ve kadınların tinsel iyilik hâllerinin erkeklerinkinden (Roothman vd., 2003) daha yüksek olduğuna yönelik sonuçlara rastlanmaktadır. Öte yandan, cinsiyetler arasında iyilik hâli konusunda fark olmadığını saptamış çalışmalar da vardır (Gürgan, 2014; Korkut-Owen vd., 2018). Pandemi sonrası yapılan çalışmalar ise cinsiyetin iyilik hâlini yordayıcı rolü olduğuna ve kadınların daha fazla duygusal sorun yaşadıklarına, daha düşük iyilik hâli ve düşük iyi oluş yaşadıklarına işaret etmektedir (Aleksejuniene vd., 2022; Villani vd. 2021; Zimmermann vd., 2021).

Pandemi öncesi çalışmalar, üniversite öğrencilerinin yaşları ile iyilik hâlleri arasında ilişki olduğuna (Demirbaş-Çelik vd., 2016; Gürgan, 2014; Hermon ve Davis, 2004; Myers vd., 2003; Myers ve Mobley, 2004) işaret etmişse de bu konuda çelişkili bulgular vardır. Bazı araştırmalar üniversite öğrencilerinin iyilik hâllerinin yaşları ilerledikçe arttığına (Gürgan, 2014; Myers vd., 2003), bazıları düştüğüne (Demirbaş-Çelik vd., 2016; Granello, 2001), diğer bazıları ise yaş grupları arasında fark olmadığına (Baldwin vd., 2017; Korkut-Owen vd., 2018; Schuster vd., 2004) işaret etmektedir. Bu nedenle, araştırmada yaş farklarını inceleme gereği doğmuştur.

Diğer bireylerle iletişim hâlinde olmak bireyler için kimliklerini belirlemede ve yaşama anlam vermelerinde önemli yer tutarak iyilik hâlinin kökenini oluşturmaktadır (Fisher ve Roccotagliata, 2017). İyi kişiler arası ilişkiler bireylerin, sağlıklarını, iyilik hâllerini, iyilik hâlinin duygusal boyutuna denk gelen iyi oluşlarını ve yaşam niteliğini artırmaktadır (Fisher ve Nussbaum, 2015; Hesse vd., 2020; Socha ve Pitts, 2012; Vertino, 2014). Pandemi sürecinde kişilerarası ilişkiler ciddi biçimde etkilenmiş görünmektedir (Mheidly vd., 2020). Sosyal olarak diğerlerinden uzak olmak, isteyerek ya da istemeden de olsa arkadaşlarla, aile üyeleriyle ve diğer tanıdıklarla sosyal olarak bağlantıda olmayı zorlaştırmıştır. Alan yazında iletişim teknolojileri ne kadar gelişirse gelişsin yüz yüze iletişim, hâlâ en önemli iletişim kurma şekli olarak önerilmektedir (Shekhawat ve Nirban, 2019) ancak pandemi döneminde yüz yüze iletişim kurmak zorlaşmış ve çevrim içi iletişim kurma daha fazla kullanılır olmuştur. Oysa yüksek derecede sosyal yalıtımın bireylerin iyilik hâllerini olumsuz etkileyebildiğini gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Cooper vd., 2020). Yukarıda özetlenen alan yazın bulguları gözönüne alınarak, bu araştırmada şu iki soru sorulmuştur:

1. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin iyilik hâli düzeyleri nedir?

2. Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim alanları ve kişiler arası iletişimlerinde oluştuğunu düşündükleri değişikliklere göre iyilik hâlleri farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrenciler, pandemi dönemi öncesine kıyasla pandemi dönemindeki iyilik hâllerinin beş boyutundaki durumu nasıl değerlendirmektedirler?

Sanal ortamın baskın olduğu pandemi döneminde öğrencilerin iyilik hâllerinin ne durumda olduğunun ortaya konması psikolojik danışma hizmetleri açısından önemlidir. Edinilecek bulguların özellikle pandemiyle birlikte geçilmek durumunda kalınan uzaktan psikolojik yardım hizmetleri açısından önemli göstergeler oluşturabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve ilişkisel düzeydeki bu araştırmanın verileri öğrencilere çevrim içi bağlantı yoluyla aşağıda tanıtılmış olan bir ölçek ve kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, zaman ve iş gücü kaybını önlemek amacıyla, daha az temsil gücü olsa da onlara erişimi kolaylaştırabilen elverişli örnekleme (Büyüköztürk vd., 2014) yöntemiyle belirlemiştir. Bu amaçla, Türkiye'nin batısındaki büyük bir şehirdeki devlet üniversitesinde, eşzamanlı çevrim içi zorunlu bir kitle dersini

alan öğrenciler küçük bir ek puan kazanmaları karşılığında araştırmaya katılıma davet edilmişlerdir. Davet, öğrencilere ölçme araçlarının olduğu linkin iletilmesi biçiminde yapılmış ve gönüllü olan öğrencilerin araştırmaya katılabilecekleri, ölçme araçlarını doldurmayı tamamlamak istemezler ise bırakabilecekleri bilgisi de eklenmiştir. Toplam 371 öğrenciden oluşmuş katılımcıların 272'i (%73,3) kadın, 94'ü (%25,3) erkek cinsiyeti belirtmiş, 5'i (%1,3) ise cinsiyet belirtmemiştir. Bu nedenle cinsiyet değişkeni 366 veriyle çalışılmıştır. Yaş dağılımı olarak sıralamaya bakıldığında, tipik olarak beklenenden daha ileri yaşta (1996 ve daha önceki yıllarda doğmuş) olan öğrencilerin en alt (41; %11,05), tipik olarak beklenen yaşta (1997 ila 1999 yılları arasında doğmuş) olan öğrencilerin en üst (193; %52,02) ve tipik olarak beklenenden daha küçük yaşta (2000 yılından sonra doğmuş) olan öğrencilerin ise orta (137; %36,93) sıradaki yaş gruplarından geldiği görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim aldıkları alanlara bakıldığında, 201'inin (%54,2) sözel ve sosyal alanlarda, 170'inin (%45,8) ise sayısal ve teknoloji alanlarında öğrenim gördükleri anlaşılmıştır. Kişiler arası iletişimlerini pandemi öncesi döneme göre değerlendirmede ise, durumlarını daha iyi (28, %7,5) değerlendirenler azınlıkta, aynı (171; %46,1) ve daha kötü (172; %46,4) olarak değerlendirenler ise eşit büyüklükte gruplar oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla İyilik Hâli Yıldızı Ölçeği ile kısa bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İyilik Hâli Yıldızı Ölçeği (İHYÖ). Kullanım için gerekli iznin alınmış olduğu ve Korkut-Owen ve diğerleri (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olan bu ölçek 24 maddeli beş boyutlu bir yapı göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bu beşli yapı, toplam varyansın %51,9'unu açıklamaktadır. Bu beşli yapıda boyutlar fiziksel (FİZ), sosyal (SOS), duygusal (DUY), bilişsel (BİL) ve yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma (YAHOO) olarak adlandırılmıştır. İHYÖ'nün bu beş boyutlu yapısı, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da desteklenmiştir [$\chi 2$ (239, N = 156) = 490.28, p < 0.01; *CFI* = 0.90; *IFI* = 0.90; *SRMR* = 0.085; *RMSEA* = 0.082]. Ölçeğin alt boyutları bağımsız olarak puanlanabilmektedir. İHYÖ'nün güvenirlik çalışması sonucunda ise toplam puanda iç tutarlılık katsayısı r = 0.85 (p <.01) olarak elde edilmiştir. Alt boyutlardan elde edilen katsayılar, 0.63 ila 0.79 arasında bulunmuştur. Ölçekten elde edilebilecektoplam puanlar 24-120 arasında değişmekte ve puanların yüksekliği bireyin iyilik hâlini olumlu olarak değerlendirdiğine işaret etmektedir. Alt boyutlardan elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puan aralıkları Tablo 1'de sunulmuştur. Bu araştırma için hesaplanan toplam puana ilişkin iç tutarlılık katsayısı r = 0.87 (p <.01) iken alt boyutlar için bulunan iç tutarlılık katsayıları 0.61 ila 0.86 (p <.01) arasındadır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). Araştırmacılar tarafından bu çalışmaya özel geliştirilmiş olan KBF'de katılımcıların cinsiyetlerine, yaş gruplarınına (1996 ve öncesi, 1997-1999 yılları ve 2000-2002 yılları arasında doğmuş olan üç grup), öğrenim aldıkları alana (sayısal ve teknoloji, sözel ve sosyal) ve iletişim becerilerini pandemi öncesi döneme göre nasıl değerlendirdiklerine (daha iyi, aynı, daha kötü) yönelik dört demografik soru bulunmaktadır. Bunun dışında, katılımcıların pandemi öncesine kıyasla bu süreçte iyilik hâlinin beş boyutunda algıladıkları değişiklikleri anlamak içinboyutların kısa açıklamaları verilerek her biri için üçlü derecendirmeli (daha iyiye gitti, pek değişmedi, daha kötüye gitti) değerlendirme yapmaları istenmiştir: Bilişsel açıdan (derslere odaklanma, yeni konular öğrenme isteği, gerginlikle başaçıkma, vb.), fiziksel açıdan (beslenme, hareketlilik, uyku, beden sağlığı, vb.), duygusal açıdan (umut, kendinden hoşnut olma, durgunluk hâli, kaygı vb.), yaşamı anlamlandırma açıdan (hedef belirleme/yönelme, yaşama anlam katma, gelecek beklentisi, vb.) ve sosyal/kişiler arası ilişkiler açısından (arkadaş, romantik ilişki, aile, vb.).

Veri Toplama Süreci

Araştırma için Boğaziçi Üniversitesinden etik izin alındıktan (2020-62 kayıt numaralı başvuru 13.11.2020 tarih ve 2020/08) sonra veriler, pandeminin etkili olduğu ve eğitimin hâlâ çevrim içi yapıldığı 2020-2021 güz döneminde Aralık 2020 ile Ocak 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçme araçları çevrim içi ortama taşınarak gönüllü katılımcıların kolayca ulaşmaları ve doldurmaları sağlanmıştır. Ölçme araçlarının en altında katılımcıların gerek duymaları hâlinde psikolojik destek alabilmek için üniversitenin psikolojik danışma merkezinden yararlanabilecekleri bilgisi eklenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlemesi için normallik testi için ölçekten elde edilen puanların çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Toplam puan için çarpıklık değerinin 0.69, basıklık değerinin 1.07 olduğu, BİL alt boyutu dışındaki boyutlarda çarpıklık değerlerinin .06 ila .95 arasında; basıklık değerlerinin de .29 ila .66 arasında değiştiği görülmektedir. BİL alt boyutunda ise çarpıklık değeri 1.98, basıklık değeri ise 2.25 değerleri yüksek olsa da sayısı 300'den büyük örneklemlerde normallik koşulunu sağlamaktadır (Kim, 2013). Homojenlik testi için dört bağımsız değişken için hesaplanan Levene testi sonuçları da verilerin homojen olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla normallik ve homojenlik sayıltıları doğrulanmış bulunduğundan araştırmanın ilk sorusu için parametrik testlerden t testi (cinsiyet ve öğrenim alanı) ve tek yönlü varyans analizi (yaşa ve iletişim becerilerindeki değişikliklere göre olan gruplar) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı fark çıkması farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığı Sheffe testi ile izlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu içinse grupların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak gruplar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı parametrik olmayan testlerden kay (χ^2) kare testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların İyilik Hâlleri

Araştırmaya katılanların (N=371) İHYÖ'den aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek puanlarıyla alınabilecek puan aralıkları Tablo 1'de verilmiştir. Buradan izlenebileceği gibi toplam puan ortalaması $\bar{X}$= 87.85 olarak elde edilmiştir. Puanların dağılımı incelendiğinde öğrencilerin 53'ünün (%14) ortalamanın bir standart sapma altında, 63'ünün (%17) bir standart sapma üstünde olduğu, dolayısıyla geriye kalan 255 öğrencinin (%69) puanlarının ortalamanın bir standart sapma alt ve üst puan aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların İyilik Hâli Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek boyutları	$\bar{X}$	SS	En düşük	En yüksek	Puan aralıkları
Toplam	87.85	12.63	36	114	24-120
YAHOO	25.68	5.47	7	35	7-35
BİL	18.17	2.14	4	20	4-20
DUY	16.84	3.50	5	24	5-25
FİZ	11.12	3.49	4	20	4-20
SOS	16.04	3.03	4	20	4-20

Katılımcıların Cinsiyet, Öğrenim Alanı, Yaş ve İletişimde Oluşan Değişikliklere Göre İyilik Hâlleri

Araştırmanın ilk sorusundaki değişkenlerden ilki olan cinsiyetle ilgili analiz sonuçlarına göre yalnızca sosyal iyilik hâli boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{(364)}$ = -4.64; p<.000). Elde edilen değerlere göre kadınların sosyal iyilik hâli alt boyutundaki ortalamaları ($\bar{X}$= 16.46; SS = 2.92) erkeklerin ortalamalarından ($\bar{X}$= 14.81; SS = 3.06) daha yüksektir. Bu durumda kadın öğrencilerin sosyal iyilik hâlleri erkek öğrencilere göre daha iyi görünmektedir. İHYÖ toplam puanları ($t_{(364)}$ = -.79; p>.05), YAHOO ($t_{(364)}$ = -.16; p>.05), BİL ($t_{(364)}$ = -1.23; p>.05), DUY ($t_{(364)}$ = 1.85; p>.05) ve FİZ ($t_{(364)}$ = .22; p>.05) alt boyutları açısından ise cinsiyetler arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Öğrenimi alınan alanlar arasında yapılmış kıyaslamalarda ise yalnızca bilişsel iyilik hâlinde ($t_{(369)}$ = -2.07; p<.006) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında sözel ve sosyal ($\bar{x}$= 18.46; SS = 1.70) ile sayısal ve teknoloji ($\bar{X}$= 17.84; SS = 2.53) alanlarındaki öğrenciler arasında sözel ve sosyal alanlar lehine fark vardır. Bu durumda sözel ve sosyal alanlardaki öğrencilerin bilişsel iyilik hâlleri sayısal ve teknoloji alanındaki öğrencilere göre daha iyi durumda görünmektedir. İHYÖ toplam puanları ($t_{(369)}$ = -.78; p>.05), YAHOO ($t_{(369)}$ = .46; p>.05), DUY ($t_{(369)}$ = 1.48; p>.05), FİZ ($t_{(369)}$ =1 .47; p>.05) ve SOS ($t_{(369)}$ = .98; p>.05) alt boyutları açısından ise öğrenim alınan alanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tek yönlü varyans analizlerine göre, öğrencilerinin üç ayrı yaş grubu arasında İHYÖ'nin hiçbir boyutunda anlamlı fark yoktur [($F_{(2,368)}$ = .02; p>.97) YAHOO, ($F_{(2,368)}$ = .17; p>.84), BİL ($F_{(2,368)}$ = .76; p>.46), DUY ($F_{(2,368)}$ = .75; p>.47), FİZ ($F_{(2,368)}$ = .40; p>.67) ve SOS ($F_{(2,368)}$ = 1.64; p>.19)]. Bu bulgu, yaşa göre iyilik hâllerinin farklılaşmadığına işaret etmektedir.

Katılımcıların pandemi sürecinde iletişimlerini pandemi öncesine göre nasıl algıladıklarına göre, İHYÖ'den elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, İHYÖ toplam ($F_{(2,368)}$ = 14.76; p<.000), YAHOO, ($F_{(2,368)}$ = 11.67; p<.000), DUY ($F_{(2,368)}$ = 7.67; p<.001), FİZ ($F_{(2,368)}$ = 5.92; p<.003) ve SOS ($F_{(2,368)}$ = 7.87; p<.000) alt puanlar açısından pandemiden önceki döneme göre iletişimlerini nasıl algıladıklarına dayalı olarak elde yapılan gruplar arasında anlamlı fark varken yalnızca BİL ($F_{(2,368)}$ = 1.38; p >.25) boyutunda anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Pandemi Öncesine Göre Şimdiki İletişimlerini Algılamalarına Göre İHYÖ'den *Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve ANOVA Sonuçları*

Tanımlayıcı istatistikler					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	*N*	$\bar{X}$	SS	Var.Kay	Kar.Top	df	Kar.Or	*F*	*p*	Fark
Toplam	1	28	90.78	14.02	Grup.ara	4386.16	2	2193.08	14.76	000**	1-3; 2-3
	2	171	91.09	10.65	Grupiçi	54685.97	368	148.60			
	3	172	84.15	13.27	Toplam	59072.14	370				
YAHOO	1	28	26.71	6.08	Grup.ara	661.75	2	330.87	11.67	000**	2-3
	2	171	26.95	4.45	Grupiçi	10427.08	368	28.33			
	3	172	24.24	5.95	Toplam	11088	370				
BİL	1	28	18.32	1.89	Grup.ara	12.65	2	6.32	1.38	.25	
	2	171	18.35	1.71	Grupiçi	1682.96	368	4.37			
	3	172	17.97	2.53	Toplam	1695.61	370				
DUY	1	28	17.21	4.15	Grup.ara	181.93	2	90.97	7.67	.001*	2-3
	2	171	17.53	3.34	Grupiçi	4361.04	368	11.85			
	3	172	16.09	3.42	Toplam	4542.97	370				
FİZ	1	28	11.96	3.58	Grup.ara	140.55	2	70.27	5.92	.003*	2-3
	2	171	11.64	3.41	Grupiçi	4368.99	368	11.87			
	3	172	10.46	3.45	Toplam	4509.54	370				
SOS	1	28	16.57	2.18	Grup.ara	139.48	2	69.74	7.87	000**	2-3
	2	171	16.62	2.71	Grupiçi	3259.82	368	8.86			
	3	172	15.38	3.32	Toplam	3399.31	370				

*p<.001; ** p<.0001; 1= Daha iyi, 2= Aynı, 3= Daha kötü

Anlamlı fark bulunan sonuçların hangi sınıflar arasındaki farklardan kaynaklandığını anlamak amacıyla yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre İHYÖ toplam puanlar açısından birinci grup ile üçüncü grup (*ortalama farkı*= 6.63; p<.03) ve ikinci grup ile üçüncü grup (*ortalama farkı*= 6.94; p<.000) arasında; YAHOO alt boyut puanları açısından (*ortalama farkı*= 2.71; p<.000); DUY boyut açısından (*ortalama farkı*= 1.44; p<.001); FİZ puanları açısından (*ortalama farkı*= 1.18; p<.007) ve SOS puanları açısından (*ortalama farkı*= 1.24; p<.001) ikinci grup ile üçüncü grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, toplam puan açısından bakıldığında iletişimlerinin daha iyiye gittiğini düşünenlerle daha kötüye gittiğini algılayanlar arasında ve pek değişmediğini düşünenlerle daha kötüye gittiğini algılayanlar arasında kötüye doğru değişim algılayan öğrencilerin aleyhine farklar vardır. Ayrıca iyilik hâlinin bilişsel boyut hariç diğer dört boyutunda iletişimlerinin pek değişmediğini ve daha kötüye gittiğini belirtmiş öğrenciler arasında, iletişimlerinin daha kötüye doğru gittiğini düşünen öğrencilerin aleyhine farklar vardır.

Katılımcıların İyilik Hâllerindeki Değişikliklere Yönelik Görüşleri

Katılımcıların pandemi sürecinde iyilik hâlinin beş boyutunda yaşamış olabilecekleri değişiklikleri Kişisel Bilgi Formunda açıklandığı gibi daha iyiye gitti, pek değişmedi ve daha kötüye gitti seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmeleri istenmiş, verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri ve bu yanıtlar arasında anlamlı fark

olup olmadığına yönelik yapılan kay kare değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre, öğrenciler arasında iyilik hâlinin beş boyutuna yönelik olarak kötüye gitti şıkkını işaretleyenlerin yüzdeleri en yüksektir (%37,5 - %64,2). Fazla değişmedi diyenlerin yüzdeleri orta düzeyde iken (%18,9 - %42,3) iyiye gitti diyenlerin yüzdeleri (%14,8 - %29,1) en düşüktür.

Tablo 3

Katılımcıların Pandemi Sürecinde İyilik Hâli Boyutlarında Oluşan Değişiklikleri Değerlendirmeleri

	İyiye gitti	*Pek değişmedi*	*Kötüye gitti*			
	f %	*f %*	*f %*	*Sd*	x^2	*p*
FİZ	58 (15. 6)	75 (% 20.2)	238 (% 64.2)	2	159.72	.0001
BİL	66 (% 17.8)	70 (% 18.9)	235 (% 63.3)	2	150.41	.0001
DUY	55 (% 14.8)	112 (% 30.2)	204 (% 55.0)	2	91.41	.0001
SOS	55 (% 14.8)	157 (% 42.3)	159 (% 42.9)	2	57.21	.0001
YAHOO	108 (%29.1)	124 (% 33.4)	139 (% 37.5)	2	3.88	.14

Bu sonuçlara göre, iyilik hâlinin tüm boyutlarında çoğu öğrenci durumunun kötüye gittiğini ifade etmiştir. YAHOO ve SOS dışındaki iyilik hâli boyutlarında iyilik hâllerinin pandemi döneminden öncesine göre pek değişmediğini düşünen hatırı sayılır sayıda öğrenci vardır. Sosyal iyilik hâlinde öğrenciler durumlarını korumuş gibi görünmektedirler. Yaşamı anlamlandırma boyutunda ise üç konumdaki sayılar birbirine çok yakındır; öğrencilerin yaklaşık 1/3 kadarlık bir kısmı iyiye gittiğini ifade etmiştir.

Tartışma

Katılımcıların İyilik Hâlleri

Bu kısımda, önce katılımcıların ölçekten aldıkları puanlara ilişkin genel bir tartışma yapılmıştır. Katılımcıların, kullanılan iyilik hâli ölçeğinin toplam puanından elde ettikleri ortalama, olası en yüksek puana göre düşük sayılmamakla birlikte, ölçeğin standardizasyonu ya da aynı dönemde farklı üniversite öğrencilerinden toplanmış veri bulunmadığından öğrencilerin iyilik hâllerini başka gruplarla kıyaslamak mümkün olmamıştır. Öte yandan örneklem grubunun %69'unun ölçekten alınan ortalamanın bir standart sapma alt ve üstündeki aralıkta puan almaları normal dağılım eğrisine çok benzerdir. Bu da katılımcıların iyilik hâli puanlarının orta noktalarda yoğunlaştığına **uç noktal**arda, puanların seyrekleştiğine dolayısıyla beklenen bir dağılıma işaret etmektedir. Katılımcıların iyilik hâlinin alt boyutlarından aldıkları puanlar en yüksek olandan en düşüğe göre sıralandığındaki sıralama şu şekildedir. Bilişsel, sosyal, YAHOO, duygusal ve fiziksel. Sıralamaya göre katılımcıların en düşük puan aldıkları boyutun fiziksel iyilik hâliyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında da benzeri

sonuçlara rastlanmaktadır (Akyol vd., 2020, Altun Ekiz, 2020; Imeri vd., 2021, Opoku, 2022) . İkinci olarak düşük olan boyut ise duygusal iyilik hâliyle ilgilidir. Alan yazında da üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde duygusal anlamda sorunlar yaşadıklarını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Chirikov vd., 2020; Conrad vd., 2021; Krifa vd., 2022; Yang vd., 2021; Zimmermann vd., 2021). Bu bulgular bu dönemde üniversite öğrencilerinin özellikle bu iki boyutla ilgili desteğe gereksindiklerini göstermektedir.

Öğrenci Gruplarının İyilik Hâli Boyutlarındaki Değişiklikler

Bu araştırmada iyilik hâlleri ile ilgili olarak cinsiyetini kadın ve erkek olarak ifade edenler arasındaki farklar incelendiğinde yalnızca sosyal iyilik hâli boyutunda kadın öğrencilerin lehine fark bulunmuştur. Başka araştırmalarda da sosyal iyilik hâlinde kadınların (Baldwin vd., 2017; Doğan ve Yıldırım, 2006) lehine fark olduğu saptanmıştır. Alan yazında iyilik hâli konusunda cinsiyet farkları olduğu gösteren araştırma sonuçlarının (Dixon Rayle ve Myers, 2004; Roothman vd., 2003; Schuster vd., 2004) yanı sıra, fark olmadığını saptayan araştırma sonuçları da (Gürgan, 2014; Sood vd., 2019) bulunmaktadır. Pandemi dönemiyle ilgili araştırma sonuçları kadınların daha fazla duygusal sorun ve daha düşük iyilik hâli yaşadıklarına işaret etmektedir (Aleksejuniene vd., 2022; Villani vd., 2021; Zimmermann vd., 2021). Appleby ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları çalışmada kadınların fiziksel sağlıklarını korumak adına pandemi süresinde hükûmet tarafından önerilen kurallara daha fazla uydukları saptanmıştır. Pandemi döneminde kadınların daha fazla duygusal zorluk yaşadıklarını, psikolojik işlevlerinin olumsuz yönde etkilendiğini ve daha düşük iyi oluş yaşadıklarını gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Villani vd., 2021; Wang vd., 2020).

Bu çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin iyilik hâllerinin genel olarak benzer bulunması, yalnızca sosyal iyilik hâli boyutunda kadınlar lehinde fark olması, kadınların diğerleriyle iletişimleri sürdürmek ve sosyal destek almak için daha fazla çaba sarf etmeleri ile açıklanabilir. Bu durum, alan yazında kadınların kişiler arası ilişkilerinin daha iyi olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla (Elkatmış ve Ünal, 2014; Güçlü, 2016; Koç vd., 2015; Suzuki-Laidlaw vd., 2006) desteklenmektedir. Diğer iyilik hâli alanlarında her iki cinsiyetin de benzer deneyimler geçirdikleri söylenebilir.

Sözel ve sosyal ile sayısal ve teknoloji alanlardaki öğrencilerin iyilik hâlleri arasındaki tek fark sözel ve sosyal alandaki öğrenciler lehine olarak bilişsel iyilik hâli boyutunda bulunmuştur. Bu çalışmada bilişsel boyut daha çok yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye, öğrenme deneyimlerine açık olmakla ilgili olarak ele alınmıştır. Bu bulgu sözel ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yeniliklere göre daha açık olma-

ları ve pandemi döneminde farklı bilgileri öğrenmeye yönelik girişimlerde bulunmuş olabilecekleri biçiminde yorumlanabilir. Bu fark derslerde kullanılan yöntemler ve derslerin öğretiminin gerektirdiği altyapılardaki farklılıklardan da kaynaklanabilir. Nitekim pandemi dönemindeki ilk uzaktan eğitim deneyimlerinin nasıl olduğu sorulan öğrenciler sayısal ve teknik ile uygulamalı derslerde sözel ve sosyal derslere göre daha fazla zorluk yaşadıklarını, eğitimde etkileşimli ortamları özlediklerini ifade etmişlerdir (Albayrak-Kaymak, 2020).

Bu araştırmada yaşlarına göre üç farklı gruba ayrılmış öğrencilerin iyilik hâlleri arasında fark olmadığı bulunmuştur. Alan yazında yaşa göre iyilik hâlinin farklaştığını gösteren çalışmaların (Gürgan, 2014; Myers vd., 2003) yanı sıra farklılaşmadığını belirten çalışma sonuçlarına da (Baldwin vd., 2017; Schuster vd., 2004) rastlanmaktadır. Örneğin, Hermon ve Davis (2004) geleneksel üniversite yaşlarındaki (18-23 yaş aralığı) öğrencilerle daha ileri yaşlardaki (24 yaş ve üstü) geleneksel olmayan öğrenciler ile yaptıkları çalışmada iki grup arasında iyilik hâli ölçeğinin gerçekçi inançlar, kontrol duygusu (bilişsel) ve kendine bakma (fiziksel) alt boyutlarında daha büyük yaş grubu lehine, fiziksel etkinlik alt boyutunda ise daha genç yaş grubu lehine farklar olduğunu belirlemişledir. Pandemi dönemiyle ilgili çalışmalarında yaş değişkenini ele alan iyilik hâli araştırmacıları daha çok yetişkin ve daha ileri yaşlardaki bireylere odaklanmış görünmektedir (Harrison vd., 2021; Jiang, 2020). Jiang (2020) daha incinebilir bir grup olan yaşlı bireyleri genç bireylerle karşılaştırdığında, yaşlı bireylerin pandemi dönemindeki iyilik hâline yönelik davranışlarının daha az etkilendiğini saptamıştır.

Üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerini pandemiden önceki dönemle kıyaslayan analizlerde, bilişsel hariç tüm iyilik hâli boyutlarında anlamlı farklara rastlanmıştır. Öğrencilerinin genel olarak yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye istek anlamına gelen bilişsel iyilik hâllerinde kişisel iletişimle ilintili fark görmemiş olmaları eğitimde etkileşimi özlemiş de olsalar bilişsel olarak işlev göstermekte olduklarına işaret etmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin toplam iyilik hâlinde ve diğer dört iyilik hâli boyutlarında, kişiler arası iletişimlerinin iyiye gittiğini ifade eden gruplarla kötüye gittiğini ifade eden gruplar arasında ve iletişimlerinin aynı kaldığını ifade edenlerle kötüye gittiğini ifade edenler arasında, kötüye gittiğini ifade edenler aleyhine anlamlı farklara rastlanmıştır. Bulgulara göre iletişimlerinin kötüye gittiğini belirtenlerin toplam iyilik hâli ve diğer dört iyilik hâli puanları daha düşüktür. Kişiler arası iletişimlerinin daha kötüye gittiğini belirtenlerin, "Hem aynı kaldı hem de iyiye gitti." diyenlere kıyasla toplam iyilik hâlleri anlamlı düzeyde daha düşüktür. Alan yazında pandeminin bireylerin kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine (Mheidly vd., 2020); iletişim

beceri düzeyleri algısı ile iyilik hâlleri arasında bağ olduğuna işaret etmektedir (Fisher ve Nussbaum, 2015; Hesse vd., 2020; Socha ve Pitts, 2012; Vertino, 2014). Eve kapanılan uzaktan eğitim sırasında, üniversite öğrencileri en fazla sıkıntı çektikleri konu olarak, ellerindeki tek iletişim kanalı olan teknolojik araçlarla ilgili sorunlarından hemen sonra sosyal beceri kaybını göstermişlerdir (Albayrak-Kaymak, 2020). Gerçekten de pandemi döneminde yüz yüze iletişimin çok sınırlı olması, üniversite öğrencileri arasında kişiler arası ilişkilerinin sınırlanması nedeniyle çok az psikolojik ve sosyal destek almalarına, iş birliği ile çalışmalarının azalmasına, soyutlanmışlık yaşanmasına (Olawale vd., 2021) ve akran ilişkilerinin azalmasına (Smith vd., 2022) yol açmıştır. Bu da üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal iyilik hâllerini etkiliyor görünmektedir. Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinin yüz yüze olmaktan çevrim içine evrilmesinin, onların duygusal yaşamlarını ve uyku kalitesini olumsuz yönde etkilediği ve yüz yüze iletişimle duygusal anlamda sorun yaşamada azalma olduğu görülmüştür (Wang vd., 2020).

Alan yazın bulguları bu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Nitekim iyi kişiler arası ilişkilerin bireylerin fiziksel, sosyal ve duygusal sağlıklarına birçok yararı olduğuna işaret edilmiştir (National Institute of Health, 2021). Örneğin, yalnızlıkla iyi başa çıkma, strese daha dayanıklı olma, daha az depresyon riski ve düşük kalp/damar hastalıkları riski (American Psychology Association, 2019; Hesse vd., 2020) ve uzun yaşama olasılığı (Grav vd., 2012). Benzer şekilde, kişiler arası ilişkilerin kötüye gittiğini düşünenler sosyal, fiziksel ve duygusal sıkıntılar yaşamaktadır (Socha ve Pitts, 2012; Vertino, 2014). Kişiler arası ilişkilerinin kötüye gittiğini düşünen öğrencilerin yaşamı anlamlandırmada düşük puanlar alması Fisher ve Roccotagliata'nın (2017) öne sürdüğü kişiler arası ilişkilerin yaşama anlam vermede önemli ve iyilik hâlinin kökeninde olduğu fikriyle örtüşmektedir.

Fiziksel, sosyal, duygusal ve anlamsal olarak gelişimlerinin doruğunda olan ve yaşıtlarıyla etkileşimli ortamlarda olarak erişkin yaşamına geçmeleri beklenen üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde tüm bu boyutlarda gerileme yaşamış oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kişilerası ilişkilerinin kötüye gittiğini düşünmeleri iyilik hâllerinin fiziksel, sosyal, duygusal ve yaşamı anlamlandırma /hedef odaklı olma boyutlarını etkilemiş görünmektedir.

Öğrencilerin Pandemi Öncesi ve Sonrasına Göre İyilik Hâllerini Kıyaslamaları

Üniversite öğrencilerinin iyilik hâlleri puanlarından elde edilen bulguları destekleyici olması için onlardan pandemi döneminde iyilik hâllerinde oluştuğunu düşündükleri değişiklikleri daha kötü, pek değişmedi ve daha iyi olarak gruplamaları istenmiştir. Bu gruplamalar kıyaslandığında öğrenciler arasında iyilik hâlinin beş boyutuna

yönelik olarak kötüye gitti şıkkını işaretleyenlerin yüzdelerinin, pek değişmedi ve daha iyiye gitti şıklarını işaretleyenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşamı anlamlandırma dışındaki tüm iyilik hâli boyutlarında ve toplamda en kalabalık grup öncelikle, kötüye gittiğini belirten grup, daha sonra da pek değişmedi diyen grup olmuş, iyiye gittiğini ifade eden grup ise azınlıkta kalmıştır.

Alan yazında pandemi süresince bireylerin iyilik hâllerinde oluşan değişimler ile ilgili bir araştırma yürütmüş olan Imeri ve arkadaşları (2021) Hetler'in altı boyutlu iyilik hâli modelindeki her boyutunda lisansüstü öğrencilerinin olumsuz deneyimler geçirmiş olduklarını saptamışlardır. Benzer şekilde, Zimmermann'ın (2021) çalışması üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının günlük yaşamlarının pek çok alanında çok büyük oranda bozulmalar, dörtte birinden fazlasının büyük oranda bozulmalar, onda birinden fazlasının orta derecede bozulmalar, yüzde üçünün ise çok az bozulmalar yaşadıklarını göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, üniversite öğrencilerinin iyilik hâllerinin pandemi döneminde genel olarak kötüye gittiği düşünülebilir.

Bu araştırmada ayrı ayrı ele alınmış olan iyilik hâlinin beş boyutundan biri olan fiziksel boyutta durumlarının kötüye gittiğini belirten öğrencilerin toplam grubun üçte ikisini kapsadığı, dolayısıyla üç grup arasında bulunmuş anlamlı farkın bu gruptan kaynaklanmış olduğu anlaşılmıştır. Nitekim, fiziksel iyilik hâlinin değişmediğini düşünenler tüm grubun yaklaşık beşte birini, daha iyiye gittiğini düşünenler ise yalnızca altıda birini kapsamıştır. Üniversite öğrencileri, fiziksel mekanlarının kısıtlanmış olmasının fiziksel etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini (Akyol vd., 2020; Appleby vd., 2022; Chen ve Lucock, 2022), ekran başında çok zaman geçirdiklerini (Altun Ekiz, 2020; Huckins vd., 2020), ciddi baş, sırt, omuz ağrısı, gözlerinde (ekrana fazla bakmaktan) kuruluk yaşadıklarını, hareket edemedikleri için kendilerini halsiz ve gergin hissettiklerini, sindirim sistemlerinin bozulduğunu, geç saatte ve uzun süreli uyuduklarını (Hagedorn vd., 2022) ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, fiziksel sağlıklarının bozulduğunu (Huckins vd., 2020; Imeri vd., 2021), yeme biçimlerinin değiştiğini ve kilo aldıklarını (Altun Ekiz, 2020; Eskici, 2020), sigara ve alkol kullanımlarının arttığını (Chen ve Lucock, 2022) rapor edenler de bulunmaktadır.

Bilişsel boyutla ilgili sonuçlar ele alındığında, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin pandemi sürecinden olumsuz etkilendiği görülmüş ve gruplar arasındaki anlamlı farkın bu gruptan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Pandemi döneminde çevrim içi olarak birçok bilgiye ulaşmak olası olsa da, birçok ani değişimin aynı anda yaşandığı bu zorlayıcı dönemde öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin düştüğüne ilişkin bulgular vardır (Ah Gang, 2021; Whitfield vd., 2021). Öğrenciler yüz yüze etkileşimin olmadığı uzaktan öğrenme ortamlarında yeni bilgileri öğrenmeye güdülenmekte zorlanmış görünmektedirler. Appleby vd. (2022) üniversite öğrencilerinin yarısından

fazlasının pandemi döneminde en fazla olumsuz yönde etkilendikleri alanın hobileri olduğunu saptamışlardır. Hobiler doğrudan öğrenim gördükleri alanla ilintili olmasa da pandeminin bazı serbest zaman etkinlerinin yapılmasını kısıtlanması öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemiş görünmektedir. Bu araştırmada, öğrenciler arasında bilişsel iyilik hâlinin bu dönemde değişmediğini ve iyiye gittiğini belirtenlerin oranları tüm grubun yaklaşık beşer birine denk gelmiştir. Her bireyin öğrenme stilinin ve boş zaman etkinliği seçimlerinin aynı olmadığı akılda tutulmalıdır. Ayrıca, Akyol ve diğerleri (2020) öğrencilerin yalıtlanma döneminde kitap okuyup kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını, sevdikleri müzik enstrümanını öğrenmeye çalıştıklarını, derslerine ya da sınavlarına çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını, dolayısıyla öğrenme anlamında süreci verimli geçirdiklerini saptamışlardır. Benzer bir şekilde, öğrenciler pandeminin ilk dönemindeki uzaktan eğitimde öğrenme konusunda olumsuz özelliğin iki katı kadar olumlu özellik sıralamışlar; derslere devam ve dersi izlemenin kolaylaştığını rapor etmişlerdir (Albayrak-Kaymak, 2020).

Duygusal boyuttaki grup farklarına bakıldığında öğrencilerin yaklaşık yarısının durumlarının kötüye gittiğini, üçte birinin fazla değişmediğini ve yedide birinin iyiye gittiği ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazında özellikle pandemi gibi dönemlerde kişilerde kaygı, umutsuzluk ve depresif duygu durumunun ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır (Blumenstyk, 2020; Wind vd., 2020). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin duygusal olarak engellenmişlik, gerginlik ve kaygı durumlarında (Conrad vd., 2021, Hagedorn vd., 2022; Hoyt vd., 2021; Lee vd., 2021), hasta olma korkularında (Hagedorn vd., 2022), psikolojik destek almaya gereksinimlerinde (Forycka vd., 2022; Lanza vd., 2022) artış olduğu, aynı ortamda olmaktan sıkıldıkları ve yapılamayan etkinliklere büyük özlem duydukları (Akyol vd., 2020; Altun Ekiz, 2020; Eskici, 2020; Ekiz vd., 2020) belirtilmiştir. Azınlıkta da olsa bir kısım öğrencinin duygusal iyilik hâllerindeki artış aile üyeleri arasındaki yakınlık gibi ortamlarındaki olumlu özelliklerle ilgili olabilir. Nitekim, bu dönemde bazı üniversite öğrencilerinin duygularından söz etmeye başladıkları, duygusal sorunlarının daha fazla farkına vardıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır (McKinlay vd., 2022).

Sosyal boyutta gözlenen grup farklarına gelindiğinde, kötüye gittiğini ve aynı olduğunu düşünen öğrenci gruplarının herbirinin oranı %40'lardan biraz fazla olarak bulunmuştur. Gruplararası farkın sosyal iyilik hâlini daha olumlu değerlendiren yaklaşık yedide birlik küçük gruptan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Alan yazında COVID-19 gibi fiziksel ya da sosyal travma ve kriz zamanlarında bireylerin, ailelerin ve grupların sosyal ilişkilerinin değişebildiği belirtilmektedir (Bavel vd., 2020). Üniversite öğrencilerinin çoğunun sosyal ve aile yaşamında engellenmeler yaşadıklarını (Hagedorn vd., 2022) ve kişiler arası ilişkilerinin kötüye gittiğini (Chen ve Lucock,

2022) düşündükleri saptanmıştır. Appleby vd. (2022) pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin dörtte üçünün arkadaşlarıyla olan sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiğini, yarısına yakınının ailesiyle ilişkilerinde değişme olmadığını, dörtte birinin ise olumsuz etkilendiğini bulmuştur. Bunun yanı sıra, pandemi döneminde bazı üniversite öğrencilerinin aileleriyle ilişkilerinin daha iyi hâle geldiği de saptanmıştır (Akyol vd., 2020; McKinlay vd., 2022). Üniversite öğrencileri pandemi döneminde evde kalmakla ilgili olumsuza göre daha fazla olumlu etmen rapor etmişse de sosyal açıdan kayıp raporu, kazanç raporunun iki katı kadar olmuş ve sosyal durumlarını olumlu değerlendiren öğrenciler bunu sosyal çevrelerini genişletmekle değil, var olan ilişkilerini derinleştirmekle ilintilendirmişlerdir (Albayrak-Kaymak, 2020). Sosyal iyilik hâli boyutunda göreceli olarak daha az olumsuz değişim aile ilişkilerinin ve ortamsal etkilerin yanı sıra, iletişimde teknolojinin yaygın olarak kullanılmasıyla (Akar, 2016; Türkiye İstatistik Kurumu, 2017) açıklanabilir.

Son olarak, anlamlı grup farklarının bulunmadığı yaşamı anlamlandırma boyutunun öğrencilerin pandemi döneminden en az olumsuz etkilendiği alan olduğu anlaşılmıştır. İmeri ve arkadaşlarının (2021) çalışması da pandemi döneminde en az etkilenen öğenin yaşamın amacı olduğunu göstermiştir. Yaşamı anlamlandırma/gelecek hedefli olma boyutu, başkalarıyla anlamlı ilişkilere önem vermek, daha büyük bir bütünün parçası hissetmek, iç güç geliştirmek, yaşamı olduğu gibi kabul etmek, insancıl düşünceleri sürdürmek gibi değerlerle yakından ilişkidedir (Rudolfsson vd., 2014). Pandemi bireylere kendi başlarına ya da daha küçük gruplarla daha fazla bir arada olma ortamı dayatmış olduğundan kişiler kendi içlerine daha fazla dönme fırsatı bulmuş olabilirler. Nitekim, kriz zamanları bireylerin yaşamı anlamlandırmayla ilgili özelliklerini güçlendirmektedir (Hall, 2020). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir araştırma şirketinin yetişkinler üzerinde yaptığı bir çalışma (Gecewicz, 2020) katılımcıların dörtte birinin pandemi sürecinin yaşama anlamlandırmayla ilgili yaşamlarını güçlendirdiğini belirttiğini, yarısına yakınının değişiklik olmadığını, yalnızca yüzde ikisinin gerileme olduğunu belirttiklerini saptamıştır. Benzer şekilde, Humphrey ve Vari (2021) bireylerin yaşamı anlamlandırmalarının pandeminin getirdiği gerginlik ve kaygı gibi tepkileri az yordadığını belirlemiş ve bunu yaşamı anlamlandırmanın gerginlik ve kaygıya karşı tampon görevi görmüş olabileceği biçiminde yorumlamıştır. Yaşamı anlamdırma biçimlerinin bireylerde hastalıklarla ve diğer gerginlik dolu deneyimlerle başa çıkmalarında etkili olduğu ve bireylerin duygusal ve fiziksel sağlığını olumlu etkilediğine işaret eden çalışmalar eksik değildir (Aten vd., 2019; Koenig, 2012). Bu durumda kalabalıklardan uzakta ve olağandan farklı riskler içeren yaşantılarla karşı karşıya olmanın insana içe dönmeye ve yaşama felsefi açıdan bakma fırsatı verdiği yorumu yapılabilir. Bu araştırmada pandeminin iyilik hâlinin her boyutunda olumsuz değerlendirilmemiş olması öğrencilerin psikolojik sağlamlığı açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma boyutlarında ele alınan iyilik hâlleri araştırılmıştır. Kadınların sosyal iyilik hâllerinin erkeklere göre, sözel ve sosyal alanlarda öğrenim görenlerin bilişsel iyilik hâlleri sayısal ve teknoloji alanında öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yaş aralıkları oldukça geniş olmasına karşın üç yaş grubu arasında iyilik hâli düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Kişiler arası iletişimlerinin pandemi sırasında pandemi öncesine göre daha kötü, aynı ya da daha iyi olduğunu ifade eden öğrenciler arasında, iyilik hâli ölçeğinden aldıkları puanlar bilişsel boyut hariç dört iyilik hâli alanında ve toplam puanda anlamlı farklar bulunmaktadır. Toplam puanda kişiler arası iletişimlerini daha iyi olarak belirtenlerle daha kötü biçiminde belirtenler arasında ve kişiler arası iletişimlerinin aynı olduğunu belirtenlerle daha kötü olduğunu belirtenler arasında, daha iyiye gitti diyenler lehine fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise kişiler arası iletişimlerinin aynı olduğunu belirtenlerle daha kötü olduğunu belirtenler arasında aynı düzeyde olarak belirtenler lehine fark saptanmıştır.

Katılımcılara pandemiden önceki döneme göre beş iyilik hâli alanında ne tür değişiklikler yaşadıkları sorulduğunda tüm alanlarda iyilik hâllerinin kötüye gittiğini belirtenlerin, fazla değişiklik olmadı ve daha iyiye gitti şeklinde değerlendirenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Dört iyilik hâli boyutunda oluştuğu düşünülen değişikler arasında anlamlı fark varken, yalnızca yaşamı anlamlandırma boyutunda herhangi bir farka rastlanmamıştır. Sonuçlar genel olarak öğrencilerin dört iyilik hâli boyutlarında kötüye doğru değişiklikler yaşamış olduğuna işaret etmektedir. Fark yaşanmış boyutlar arasında en az olumsuzluk sosyal iyilik hâli boyutunda gözlenmiştir.

Her ne kadar her grup için önce durum analizi yapmak gerekirse de bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, pandemi sonrasında üniversitelerin psikolojik danışma hizmetleri veren birimlerinin, öğrencilerin iyilik hâline yönelik çalışmalar planlıyorken bu dönemden daha olumsuz etkilenmiş görünen erkeklerin sosyal iyilik hâllerinde sayısal ve teknoloji alanındaki öğrencilerin bilişsel iyilik hâllerinde değişiklik yapmayı hedefleyebilirlerAynı şekilde, pandemi sürecinde kişiler arası iletişimlerinin daha kötü duruma geldiğini ifade etmiş söyleyen öğrencilere yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırmanın önemli bir bulgusu da öğrencilerin iyilik hâllerinde algıladıkları değişiklikler olmuştur. Buna göre, yaşamı anlamlandırma pandemi döneminden en az etkilenen, fiziksel iyilik hâli ise en fazla etkilenen boyutlar olmuştur. Katılımcıların duygusal, bilişsel ve sosyal iyilik hâli boyutları da pandemi döneminden olumsuz olarak etkilenmiştir. Öğrencilerin iyilik hâlini desteklemeye yönelik müdahaleler planlanmadan önce hedef kitle belirlemede gereksinim taraması yapılmasının yanı sıra alan yazının gösterdiği bu sonuçlardan da yararlanılabilir.

Alan yazında üniversitelerde iyilik hâli programlarının düzenlenmesini öneren ve bu programların hastalıkların azalmasında, duygusal ve fiziksel sağlığın artmasında işe yaradığını gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Beauchemin, 2018; Miller vd., 2008; Slavin vd., 2014; Wharf-Higgins vd., 2010). Pandemi ortadan kalkmadıkça onun bireylerin iyilik hâllerini üzerindeki olumsuz etkileri de sürecek gibi görünmektedir. Bu nedenle, üniversitelerin öğrencilerin hem pandemiye özel gerginlik hâllerini, hem de duygusal, bedensel ve ilişkisel gelişimlerini destekleyecek türden koruyucu çeşitli etkinlikler yürütmeye hazırlıklı olmaları gerekmektedir (Copeland vd., 2021; Krifa vd., 2022).

İyilik hâlinin özü olan sağlıklı yaşam biçimi öğrenilebildiği ve öğretilebildiği için iyilik hâlini geliştirici programların çoğu eğitimsel öge de içermektedir. Üniversite öğrencileri hızla öğrenen ve değişebilen, psikolojik sağlamlıkları yüksek olmakla birlikte sosyal sorunlara olan duyarlıkları açısından incinebilir bir gruptur ve gelişimlerinin yalnızca akademik değil birçok alanda desteklenmeleri gerekir. Üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri vermekte oldukları bireysel ve grup danışmanlığı gibi doğrudan hizmetlerinin yanı sıra, kurumların diğer öğrenci hizmetleri, insan kaynakları, mesleki gelişim merkezleri gibi birimleri ve başta var olabilen mezun dernekleri ve diğer sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak çoklu kaynaklarla besleyebilir ve böylece öğrencilere kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen koruyucu ve önleyici ek hizmetlerin sunulmasının yolunu açabilirler.

İyilik hâlinin önemli yordayıcılarından birisi psikolojik sağlamlık (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016; Korkut-Owen vd., 2017; Pidgeon ve Keye, 2014) olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalar psikolojik sağlamlığın pandemi gibi dönemlerle başa çıkmada önemli olduğuna değinerek okullarda ve üniversitelerde psikolojik sağlamlığı artırıcı çabaların artırılmasına dikkat çekmişlerdir (Shah vd., 2022). Bu çalışmada pandemi döneminde kişiler arası ilişkilerinin kötüye gittiğini düşünenlerin varlığı, üniversitelerin kriz dönemlerinde öğrencilerin kendilerini üniversiteye, bölümlerine ait hissetmelerini, üniversitelerinden sosyal ve duygusal destek aldıklarını hissetmelerini sağlayıcı politikalar geliştirmelerinin anlamlı olacağını göstermektedir.

Kaynakça

Ah-Gang, G. C. (2021). Psychological well-being of first-year psychology students amid the COVID-19 Pandemic. In A. Sandu (vol. ed.), *Lumen Proceedings. 17*(1), 1-5. *World Lumen Congress 2021*. https://doi.org/10.18662/wlc2021/01.

Ahorsu, D. K., Lin, C.Y., and Pakpour, A. H. (2020). The association between health status and insomnia, mental health, and preventive behaviors: The mediating role of fear of COVID-19. *Gerontology and Geriatric Medicine*, *6*, 1-9. https://doi.org/10.1177/2333721420966081.

Akar, F. (Mayıs, 2016). *Ergenlerin internet ve sosyal medya kullanım özellikleri ile internet kullanım amaçlarının çeşitli değişkenlerce incelenmesi (Yozgat İli Örneği*). Bozok Üniversitesi Uluslararası Bozok Sempozyumu, Bildiri Kitabı, 3. 147-165. https://bozoksempozyumu.bozok.edu.tr/dosya/cilt3/147-165.pdf.

Aktaş, G. (2021). Pandemi sürecine tanıklık eden gençler üzerine nitel bir çalışma: Üniversite gençliği örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *54*, 27-48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/67386/1020819.

Akyol, G., Başkan, A. H., ve Başkan, A. H. (2020). Yeni tip koronavirüs (COVID-19) döneminde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıklari etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 Özel Sayısı *2*, 190-203. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/731843.

Albayrak-Kaymak, D. (24 Kasım 2020). *Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ilk çevrimiçi eğitim deneyimlerini değerlendirmeleri*. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenler Günü konuşması, İstanbul.

Aleksejuniene, J., Hysi, D., Nikolovovska, J., Stangvaltaite-Mouhat, L., Chałas, R., Oancea, R., Richardas, K., Lipski, M., Sarna-Boś, K., and Puriene, A. (2022). European student wellness, stress, coping, support and perceptions about remote dental training during COVID-19. *European Journal of Dental Education*, *00*, 1-10. https://doi.org/10.1111/eje.12765.

Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, *2*, Özel sayı 1, 1-13. https://dergipark.org.tr/tr/pub/srad/issue/54676/740217.

American Psychological Association (2019). *Manage stress: strengthen your support network.* https://www.apa.org/topics/stress/manage-social-support.

Appleby, J.A., King, N., Saunders, K. E., Bast, A., Rivera, D., Byun, J., Cunningham, S., Khera, C., and Duffy, A. C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on the experience and mental health of university students studying in Canada and the UK: A cross-sectional study. *BMJ Open, 12*, 1-3. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050187.

Aten, J. D., Smith, W. R., Davis, E. B., Van Tongeren, D. R., Hook, J. N., Davis, D. E., Shannonhouse, L., DeBlaere, C., Ranter, J., O'Grady, K., and Hill, P. C.

(2019). The psychological study of religion and spirituality in a disaster context: A systematic review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 11*(6), 597–613. https://doi.org/10.1037.

Baldwin, D.R., Towler, K., Oliver II, M.D.O., and Datta, S. (2017). An examination of college student wellness: A research and liberal arts perspective. *Health Psychology Open*, *4*(2), 1 –9. https://doi.org/10.1177/2055102917719563.

Bavel, J.J.V., Baicker, K., Boggio, P.S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., Kitayama, S., … Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behavior, 4*, 460–471. https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z.

Beauchemin, J.D. (2018). Solution-Focused wellness: A randomized controlled trial of college students. *Health and Social Work*, *43*(2), 94–100. https://doi.org/10.1093/hsw/hly007.

Blumenstyk, G. (2020). Why coronavirus looks like a "black swan" moment for higher ed. *The Chronicle of Higher Education, 20*, 1-2. https://www.chronicle.com/article/Why-Coronavirus-Looks-Like-a/248219.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., and Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395* (10227), 912–920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Byrd, D. R., and McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60, 185-193. http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2011.584334.

Chen, T., and Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PLoS ONE*, *17*(1), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal.

Chirikov, I., Soria, K. M., Horgos, B., and Jones-White, D. (2020). *Undergraduate and graduate students' mental health during the COVID-19 pandemic*. Student Experience in the Research University Consortium, University of California

- Berkeley and University of Minnesota. https://cshe.berkeley.edu/seru-covid-survey-reports.

Cihan, A. (2019). *An examination of psychosocial problems among university students*. Unpublished Masters' Thesis, Boğaziçi University.

Conrad, R.C., Hahm, H.C., Koire, A., Pindr-Amaker, S., and Liu, C.H. (2021). College student mental health risks during the COVID-19 pandemic: Implications of campus relocation. *Journal of Psychiatric Research, 136*, 117-126. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.01.054.

Cooper, B., Pauletti, R. E., and DiDonato, C. A. (2020). You, me, and no one else: Degree of social distancing and personality predict psychological wellness and relationship quality during the COVID-19 Pandemic. *PsyArXiv Preprints, 1-27*. https://doi.org/10.31234/osf.io/w6dru.

Copeland, W.E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., and Hudziak, J.J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on college student mental health and wellness. *Journal of American Academy Child Adolesce Psychiatry*, *60* (1), 134-141. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466.

Demirbaş-Çelik, N., Korkut-Owen, F., ve Doğan, T. (2016). Wellness of university students according to gender and age groups. *International Journal of Innovative Research in Education, 3* (4), 203-209.

Doğan, T., ve Yıldırım, İ. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik hâlinin arkadaşlık ve sevgi boyutlarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları, 24,* 77-86.

Douce, L. A., and Keeling, R. P. (2014*). A strategic primer on college student mental health*. American Council on Education. http://www.nacua.org/documents/CollegeStudentMentalHealth_October2014.pdf.

Dixon-Rayle, A. D., and Myers, J. E. (2004). Counseling adolescents toward wellness: The roles of ethnic identity, acculturation, and mattering. *Professional School Counseling, 8* (1), 81–90.

Ekiz, T., Ilıman, E., ve Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlik anksiyetesi düzeyleri ile COVID-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, *6* (1), 139-154. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaysad/issue/54067/729076.

Elkatmış, M., ve Ünal, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16* (1), 107-122.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37* (164), 94-107.

Eskici, G. (2020). Covid-19 Pandemisi: Karantina için beslenme önerileri. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences, 25* (Special Issue on COVID 19), 124-129.

Fisher, C. L., and Nussbaum, J. F. (2015). Maximizing wellness in successful aging and cancer coping: The importance of family communication from a socioemotional selectivity theoretical perspective. *Journal of Family Communication, 15* (1), 3–19. https://doi.org/10.1080/15267431.2014.946512.

Fisher, C.L., and Roccotagliata, T. (2017). Interpersonal communication across the life span, *Oxford Research Encyclopedias*, https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.201.

Forycka, J., Pawłowicz-Szlarska, E., Burczyńska, A., Cegielska, N., Harendarz, K., and Nowicki, M. (2022). Polish medical students facing the pandemic-Assessment of resilience, well-being and burnout in the COVID-19 era. *PLoS ONE, 17* (1), e0261652. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261652.

Fullen, M.C. (2019). Defining wellness in older adulthood: Toward a comprehensive framework. *Journal of Counseling and Development, 97* (1), 62-74. https://doi.org/10.1002/jcad.12236.

Gallagher, K. M. (2019). What do we know about the health of first-generation college students? A first look at compensatory health beliefs and behavior. *Perspectives in Learning, 18* (1), 37-45. https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol18/iss1/3.

Gallagher, M. W., and Lopez, S.J. (2007). Curiosity and well-being. *The Journal of Positive Psychology, 2* (4), 236-248. https://doi.org/10.1080/17439760701552345.

Gamby, K., Burno, D., and Forristal, K. (2021). Wellness decolonized: The history of wellness and recommendations for the counseling field, *Journal of Mental Health Counseling, 43* (3), 228-245. https://doi.org/10.17744/mehc.43.3.05.

Gecewicz, C. (2020). Few Americans say their house of worship is open, but a quarter say their faith has grown amid pandemic. *Pandemic Response and Religion in the USA: Race, Ethnicity, and Gender*, https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/30/few-americans-say-their-house-of-worship-is-o-

pen-but-a-quarter-say-their-religious-faith-has-grown-amid-pandemic/?amp=1.

Granello, P.F. (2001). A comparison of wellness and social support networks in different age groups. *Adultspan Journal*, *3* (1), 12-22. https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2001.tb00101.x.

Grav, S., Hellzèn, O., Romild, U., and Stordal, E. (2012). Association between social support and depression in the general population: The HUNT study, a cross-sectional survey. *Journal of Clinical Nursing, 21* (1-2), 111–120. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03868.x.

Gruber, J., Prinstein, M J., Clark L.A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., Aldao, A., Borelli, J. L., Chung, T., Davila, J., Forbes, E. E., Gee, D. G., Hall, G. C. N., Hallion, L. S., Hinshaw, S. P., Hofmann, S. G., Hollon, S. D., Joormann, J., Kazdin, A. E., Klein, D. N., … Weinstock, L. M. (2020). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *American Psychologist, 76* (3), 409-426. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000707.

Güçlü, S. (2016). An experimental study towards young adults: Communication skills education. *Eurasian Journal of Educational Research*, *63*, 279-292. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.16.

Gürgan, U. (2014) Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik hâlinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy. NWSA-Education Sciences, 1C0603, 9* (1), 18-35.

Hagedorn, R.L., Wattick, R.A., and Olfert, M.D. (2022). "My entire world stopped": College students' psychosocial and academic frustrations during the covid-19 pandemic. *Applied Research in Quality of Life*, *17*, 1069–1090. https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0.

Hall, E. (2020). The COVID-19 pandemic tests everyone's spiritual wellbeing, atheists and believers alike. *NBC News.* https://www.nbcnews.com/think/opinion/covid-19-pandemic-tests-everyone-s-spiritual-wellbeing-atheists-believers-ncna1240613.

Harrison, E., Monroe-Lord, L., Carson, A.D., Jean-Baptiste, A.M, Phoenix, J., Jackson, P., Harris, B.M., Asongwed, E., and Richardson, M.L. (2021). COVID-19 pandemic-related changes in wellness behavior among older Americans. *BMC Public Health, 1*, 755. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10825-6.

Hartwig, H., and Myers, J. E. (2003). A different approach: Applying a wellness paradigm to adolescent female delinquents and offenders. *Journal of Mental Health Counseling*, *26* (3), 57-75.

Hermon, D. A., and Davis, G. A. (2004). College student wellness: A comparison between traditional- and nontraditional-age students. *Journal of College Counseling, 7* (1), 32–39. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00257.x.

Hesse, C., Floyd, K., Rains, S. A., Mikkelson, A. C., Pauley, P. M., Woo, N. T., Custer, B.E. and Duncan, K. L. (2020). Affectionate communication and health: A meta-analysis. *Communication Monographs*, *88* (2), 1-25. https://doi.org/10.1080/03637751.2020.1805480.

Holdsworth, M.A. (2019). Health, wellness and wellbeing. *Revue Interventions économiques* [Online]. https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques. 6322.

Holm-Hadullaa, R. M., and Koutsoukou-Argyrakia, A. (2015). Mental health of students in a globalized world: Prevalence of complaints and disorders, methods and effectivity of counseling, structure of mental health services for students. *Mental Health Prevention, 2,* 1-4. http://dx.doi.org/10.1016/j.mhp.2015.04.003 2212-6570/& 2015.

Hoyt, L.T., Cohen, A.K., Dull, B., Castro, E.M., and Yazdani, N. (2021). "Constant stress has become the new normal": Stress and anxiety inequalities among U.S. college students in the time of COVID-19. *Journal of Adolescence Health*, *68* (2), 270–276. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.030.

Huckins, J.F., DaSilva, A.W., Wang, W., Hedlund, E., Rogers, C., Nepal, S.K., Wu, J., Obuchi, M., Murphy, E.I., M.L., Wagner, D.D., Holtzheimer, P.E., and Campbell, A.T. (2020). Mental health and behavior of college students during the early phase of the COVID-19 pandemic: longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study. *The Journal of Medical Internet Research, 22* (6), 1-25. https://doi.org/10.2196/20185.

Humphrey, A., and Vari, O. (2021). Meaning matters: Self-Perceived meaning in life, its predictors and psychological stressors associated with the COVID-19 Pandemic. *Behavioral Sciences*. *11* (4), 1-18. https://doi.org/10.3390/bs11040050.

Imeri, H., Holmes, E., Desselle, S., Rosenthal, M., and Barnard, M. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on self-reported management of chronic conditions. *Journal of Patient Experience, 8*, 1-16. https://doi.org/10.1177/23743735211007693.

Jiang, D. (2020). Perceived stress and daily well-being during the COVID-19 Outbreak: The moderating role of age. *Frontiers in Psychology, 11*, 571873. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571873.

Karacaoğlu, K., ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi, 3* (2), 119-127. https://doi.org/10.18394/iid.20391.

Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, *38*(1), 52-54. https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52.

Kitzrow, M. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *National Association of Student Personnel Administrators*, *41*, 167-181.

Koç, B., Terzi, Y., ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4* (1), 369-390.

Koenig, H.A. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*, Article ID 278730, 1–33. https://doi.org/10.5402/2012/278730.

Kokkinos, M., Tsouloupas, C.N., and Voulgaridou, I. (2022). The effects of perceived psychological, educational, and financial impact of COVID-19 pandemic on Greek university students' satisfaction with life through mental health. *Journal of Affective Disorders*, *300*, 289–295. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.114.

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N. ve Owen, D.W. (2016). İyilik Hâli Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Science, 13 (*3), 5013-5031. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4130 s.

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hâli yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3* (9), 24-33.

Korkut-Owen, F., Demirbaş- Çelik, N., ve Doğan, T. (2017). Üniversite öğrencilerinde iyilik hâlinin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*, 64-Ek Sayı, 1461-1479. https://doi.org/10.17755/esosder.300405.

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2018). Yaş, cinsiyet ve yaşam doyumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde iyilik hâli. *Journal of History*

Culture and Art Research, *7* (1), 379-397. https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1222.

Krifa, I., van Zyl, L.E., Braham, A., Nasr, S.B., and Shankland, R. (2022). Mental health during COVID-19 pandemic: The role of optimism and emotional regulation. *Internal Journal of Environmental Research Public Health*, *19* (3), 1413. https://doi.org/10.3390/ijerph19031413.

Kumar, A., and Nayar, K.R. (2021). COVID 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health, 30* (1), 1-2. https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052.

Lanza, S.T., Whetzel, C.A., Linden-Carmichael, A.N., and Newschaffer, C.J. (2022). Change in college student health and well-being profiles as a function of the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE, 17*(5), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0267724.

Lappe, S. (2022). *The difference between health and wellness (And Why it matters*!) https://www.bistromd.com/health-tips/the-relationship-between-health-and-wellness.

Lee, J., Heong H.J., and Kim S. (2021). Stress, anxiety, and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative Higher Education, 46*, 519–538. https://doi.org/10.1007/s10755-021-09552-y.

Lee, R.L., and Loke, A.J. (2005). Health-promoting behaviors and psychosocial well-being of university students in Hong Kong. *Public Health Nursing*, *22* (3), 209-20. https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220304.

Lu, X., and Lin, Z. (2021). COVID-19, economic impact, mental health, and coping behaviors: A conceptual framework and future research directions. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759974.

McKinlay, A.R., May, T., Dawes, J., Fancourt, D., and Burton, A. (2022). 'You're just there, alone in your room with your thoughts': A qualitative study about the psychosocial impact of the COVID-19 pandemic among young people living in the UK. *BMJ Open, 12*, 1-11. https://doi.org/10.1136/ bmjopen-2021-053676.

Mheidly, N., Fares, M.Y., Zalzale, H., and Fares, J. (2020). Effect of face masks on interpersonal communication during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health. 8,* 1-6. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.582191.

Melnyk, B.M., Hsieh, A.P., Tan A., Teall, A.M., Weberg, D., Jun, J., Gawlik, K., and Hoying, J. (2022). Associations among nurses' mental/physical health, lifestyle behaviors, shift length, and workplace wellness support during COVID-19: Important implications for health care systems. *Nursing Administration Quarterly, 46*(1), 5–18. https://doi.org/10.1097/NAQ.0000000000000499.

Miller, G.D., and Foster, L.T. (2010). Critical synthesis of wellness literature. *Faculty of Human and Social Development, University of Victoria*. https://dspace.library.uvic.ca:8443/handle/1828/2894.

Miller, D.N., Gilman, R., and Martens, M.P. (2008). Wellness promotion in the schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools, 45*, 5–15.

Montano, R. L. T., and Acebes, K. M. L. (2020). Covid stress predicts depression, anxiety and stress symptoms of Filipino respondents. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), *9* (4), 78–103. https://doi.org/10.20525/ijrbs.v9i4.773.

Myers, J. E., and Mobley, K. A. (2004). Wellness of undergraduates: Comparisons of traditional and nontraditional students. *Journal of College Counseling 7*, 40-49.

Myers, J. E., Mobley, A. K., and Booth, C. S. (2003). Wellness of counseling students: Practicing what we preach. *Counselor Education and Supervision, 42* (4), 264-274. https://doi.org/10.1002/j.15566978.2003.tb01818.x.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., and Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling andDevelopment*, *78* (3), 251-266.

National Institute of Health (2021). *Your healthiest self, social wellness tool kit*. https://www.nih.gov/health-information/social-wellness-toolkit.

Olawale, B., Mutongoza, B., Adu, E., and Omodan, B. (2021). COVID-19 induced psychosocial challenges in South African higher education: Experiences of staff and students at two rural universities. *Research in Social Sciences and Technology*, *6* (3), 179-193. https://doi.org/10.46303/ressat.2021.37.

Opoku I.O. (2022). Covid-19 pandemic and school sporting activities in Ghana: The perceived impacts on students' well-being. *International Journal of Physical Education, Sports and Health, 9* (1), 73-80.

Pidgeon, A., and Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and pyschological well-being in University students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, *2*(5), 27-32.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., and Xu, Y. A (2020). Nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 33*, 1-3. https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213.

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., and Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *7*, 3-12.

Rayle, A. D., and Myers, J. E. (2004). Counseling adolescence towards wellness: The roles of ethnic identity, acculturation, and mattering. *Professional School Counseling, 8* (1), 81-90.

Roothman, B., Kirsten, D. K., and Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology, 33* (4), 212–218. https://doi.org/10.1177/008124630303300403.

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselor. *Journal of Counseling and Development, 87*, 216-226.

Rudolfsson, G., Berggren, I., and da Silva, A.B. (2014). Experiences of spirituality and spiritual values in the context of nursing –An integrative review. *The Open Nursing Journal*, *8*, 64–70. http://doi.org/10.2174/1874434601408010064.

Schuster, T.L., Dobson, M., Jauregu, M., and Blanks, H.I.R. (2004). Wellness lifestyles II: Modeling the dynamic of wellness, health lifestyle practices, and Network Spinal Analysis™. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *10* (2), 349-356. http://doi.org/10.1089/107555304323062347.

Shah, S.S., Memon, F.A., Qureshi, F., Soomro, A.B. Kemal, A.A., and Shah, A.A. (2022). Mental well-being during COVID-19 pandemic: the role of fear, social isolation and psychological resilience. *Cogent Psychology*, *9*, 1-20. https://doi.org/10.1080/23311908.2021.2006993.

Shekhawat, S., and Nirban, V.S. (2019). Developing communication competence in students through face-to-face conversation. *The IUP Journal of Soft Skills*, *13*(1), 56-62. https://ssrn.com/abstract=3434341.

Slavin, S.J., Schindler, D.L., and Chibnall, J.T. (2014). Medical student mental health 3.0: Improving student wellness through curricular changes. *Academic Medicine, 89*, 573–577.

Smith, R.A., Brown, M.G., Grady, K.A., Sowl, S., and Schulz, J.M. (2022). Patterns of undergraduate student interpersonal interaction network change during the COVID-19 pandemic. *AERA Open, 8* (1), 1-17. https://doi.org/10.1177/23328584211073160.

Socha, T. J. and Pitts, Margaret, J. (Editors). (2012). *The positive side of interpersonal communication.* Communication and Theatre Arts Faculty Books. 9. https://digitalcommons.odu.edu/communication_books/9.

Sood, R., Jenkins, S.M., Sood, A., and Matthew, M. (2019). Gender differences in self-perception of health at a wellness center. *American Journal of Health Behavior*, *43* (6), 1129-1135. https://doi.org/10.5993/AJHB.43.6.10.

Sood, S., and Sharma, A. (2020). Resilience and psychological well-being of higher education students during COVID-19: The mediating role of perceived distress. *Journal of Health Management*, *22* (4), 606-617. https://doi.org/10.1177/0972063420983111.

Suzuki-Laidlaw, T., Kaufman, D.M., MacLeod, H., Van Zanten, S., Simpson, D., and Wrixon, W. (2006). Relationship of resident characteristics, attitudes, prior training and clinical knowledge to communication skills performance. *Medical Education*, *40* (1), 18-25.

Şahin, I., ve Fırat, N. Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *Education Sciences, 4* (4), 1435-1449. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19826/212403.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2017). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2016.* Sayı: *21779*. http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779.

Türküm, A. S., Kızıltaş, A., ve Sarıyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3* (21), 15-27.

Vertino, K.A. (2014). Effective interpersonal communication: A practical guide to improve your life. *Online Journal of Issues in Nursing, 19* (3),1. PMID: 26824149.

Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E.. Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G., and Boccia, S. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: a web-based cross-sectional survey. *Global Health, 17*, 39. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w.

Wald, A., Muennig, P.A., O'Connell, K.A., and Garber, C.E. (2014). Associations between healthy lifestyle behaviors and academic performance in U.S. under. graduates: A secondary analysis of the American College Health Association's National College Health Assessment II. *American Journal of Health Promotion, 28* (5), 298-305. https://doi.org/10.4278/ajhp.

Wang, P.Y., Lin, P.H., Lin, C.Y., Yang, S.Y., and Chen, K.L. (2020). Does interpersonal interaction really improve emotion, sleep quality, and self-efficacy among junior college students? *International Journal Environmental Research and Public Health, 17* (12), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph17124542.

Wharf -Higgins, S. J., Lauzon, L. L., Yew, A. C., Bratseth, C. D., and McLeod, N. (2010). Wellness 101: Health education for the university student. *Health Education, 110* (4), 309-327. https://doi.org/10.1108/09654281011052655.

Whitfield, K.M., Dresser, J.D., Magoffin, R., and Wilby, K.J (2021). Maintaining and maximising motivation to progress scholarly work during challenges times – Reflections from the pandemic. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 13* (3), 193-197. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.10.017.

Wind, T. R., Rijkeboer, M., Andersson, G., and Riper, H. (2020). The COVID-19 pandemic: The 'black swan' for mental health care and a turning point for e-health. *Internet Interventions*. 20, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100317.

World Health Organization (2021). *Constitution*, https://www.who.int/about/governance/constitution.

Yang C, Chen A., and Chen Y (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *PLoS ONE, 16*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246676.

Zimmermann, M., Bledsoe, C., and Papa, A. (2021). Initial impact of the COVID-19 pandemic on college student mental health: A longitudinal examination of risk and protective factors. *Psychiatry Research*, *305*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.

Suriyeli Öğrencilerle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erkan AKALIN[1], Eftal KARACA[2]

1 Dr., MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, erkan.akalin@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-8247-5661.

2 Öğretmen, MEB, Batman/Türkiye, eftalkaraca03@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9669-8092.

Gönderilme Tarihi: 27.08.2022 Kabul Tarihi: 24.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1167704

Atıf: "Akalın, E., ve Karaca, E. (2023). Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2473-2506. DOI: 10.37669/milliegitim.1167704"

Öz

Bu araştırmada, 2015-2022 yılları arasında Suriyeli öğrencilerle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. YÖK'ün, Ulusal Tez Merkezi veri tabanı "Suriyeli, göçmen, sığınmacı, mülteci öğrenciler / çocuklar" anahtar sözcükleri kullanılarak taranmış, tarama işlemi sonucunda ulaşılan 156 tez, araştırmanın veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre tasarlanmıştır. Tezlerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Tezler; hazırlandıkları üniversiteler ve enstitüler, türleri, yayım yılları, isim tercihleri, anahtar sözcük tercihleri, yöneldikleri eğitim kademeleri, konuları, araştırma yaklaşımları, çalışma grupları, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri değişkenleri çerçevesinde eğilim durumları bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, tezlerin daha çok İstanbul ve Ankara üniversitelerinde ve sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde hazırlandığı, ağırlıklı olarak yüksek lisans türünde oldukları ve 2019 yılında yayımlandıkları belirlenmiştir. Tezlerin; başlıklarında sıklıkla "Suriyeli" isminin tercih edildiği, anahtar sözcüklerinde "Suriyeli öğrenci / çocuk" ve "zorunlu / uluslararası göç" ifadelerinin ön plana çıktığı, genellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören öğrencilere yoğunlaştığı saptanmıştır. Konu seçiminde eğitim paydaşlarının görüş, tutum, algı, gözlem ve deneyimleri doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin toplumsal yaşama ve okul hayatına uyum durumları ile eğitim-öğretim süreçlerinde, başta öğretmenleri olmak üzere okul yönetimi, akranları ile yaşadıkları sorunlar ve kimi derslerde yaşadıkları zorluklara yönelik bir eğilim görülmüştür. Tezlerde çoğunlukla nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı, genelde 1-100 kişilik öğrenci ve öğretmen grupları ile çalışıldığı, verilerin toplanmasında görüşme ve anket yöntemlerine, verilerin analizinde ise içerik analizine ve kestirimsel istatistiklere öncelik verildiği tespit edilmiştir. Suriyeli öğrenciler / çocuklarla ilgili bundan sonra yapılacak araştırmaların, Suriyeli nüfusun yoğun olduğu illere, sayıca büyük gruplara, karma yönteme; veri toplama araçlarından ölçek, gözlem ve doküman incelemesine, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine; veli, okul yöneticisi ve özellikle akran görüş ve deneyimlerine daha çok yönelmesinin alan yazına derinlik ve genişlik sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Suriyeli öğrenciler, lisansüstü tezler, araştırma eğilimleri, betimsel içerik analizi*

Examination of Postgraduate Dissertations about Syrian Students

Abstract

In this research, it has been aimed to study the postgraduate theses written about Syrian students between the years 2015-2022. The database of the National Thesis Centre of YOK was searched using the keywords "Syrian, immigrant, asylum seeker, refugee students/children", and as a result of the scanning process, 156 theses were determined as the data source of the research. The research was designed according to document analysis, one of the qualitative research methods. Descriptive content analysis was used for analysing the theses. The theses were studied in terms of tendency states within the frame of the universities and institutions they were conducted, their types, the date of publishing, name preferences, keywords preferences, the education level they head for, the topics, the research patterns, the study groups, sample sizes, the data collection tools, and the methods of analysis. As a result of research findings, it has been determined that the theses were conducted mostly in Istanbul and Ankara universities' social sciences institutes, they were predominantly postgraduate thesis type, and they were published in 2019. It has been determined that in the theses, the 'Syrian' name was often preferred for the titles of the theses, 'Syrian student/ child' and 'forced/ international migration' expressions become predominant in keywords, and the thesis usually focused on primary and secondary school students. In the selection of topics, in accordance with the opinions, attitudes, perceptions, observations and experiences of the education stakeholders, a tendency towards the adaptation of Syrian students to social life and school life, the problems they experience in their educational life with their peers and the difficulties they experience in some courses, especially with their teachers, has been observed. It has been determined that mostly qualitative research patterns were applied in the theses, working with student and teacher groups of 1-100 people in general, interview and survey methods are given priority in data collection, and content analysis and predictive statistics are given priority in data analysis. It has been thought that the new research heading towards more on Syrian students/children in cities with a high Syrian population, large groups in numbers, mixed method; one of the data collection methods, scale, observation, and document analysis; secondary and higher education levels, on the opinions and experiences of parents, school administrators and especially peers will provide depth and width to the literature.

Keywords: *Syrian students, postgraduate theses, research tendencies, descriptive content analysis*

Giriş

Ülkelerindeki iç karışıklıklar sebebiyle Nisan 2011'den bu yana çok sayıda Suriye vatandaşı, uluslararası koruma bulmak amacıyla kitleler hâlinde Türkiye'ye sığınmak durumunda kalmıştır. Suriye ile köklü tarihî, kültürel ve komşuluk ilişkileri

bulunan Türkiye, Suriyeli sığınmacılar için açık kapı politikası izlemiş, 2014 yılında çıkarılan bir yönetmelikle onlara "geçici koruma" statüsü vermiştir. Bu statü Suriyelilerin sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlar ile tercümanlık gibi hizmetlere erişebilmelerinin yasal zeminini oluşturmuştur (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Suriye'de barış ve güven ortamının sağlanamaması nedeniyle geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye'de kalma sürelerinin uzaması, sayılarının gün geçtikçe artması, büyük bir çoğunluğunun Türkiye'ye kalıcı olarak yerleşeceğinin öngörülmesi bu kitlenin dünyada en fazla bulunduğu ülke konumundaki Türkiye'nin diğer ülkelere göre ekonomik, sosyal ve kültürel anlamdaki yükünü artırmıştır (Çalışkan-Sarı, Ok, Aksanyar, Keskin-Kadıoğlu ve Uylaş, 2021). Bu nedenle geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türk toplumsal hayatı ile bütünleşmesi, ivedilikle çözülmesi gereken bir sorun hâlini almıştır. Nitekim 07.04.2022 tarihi itibarıyla Türkiye'de kayıtlı, geçici koruma altında Suriyeli sayısı 3.761.267'dir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022).

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin, Türkiye'nin sosyokültürel yapısı ile kaynaşmasında en etkili ve kalıcı yollardan biri, onların erken yaşlardan itibaren Türk eğitim sistemine dâhil edilmesidir. Geçici Koruma Yönetmeliği'nin eğitim hizmetlerinden söz eden 28. maddesiyle, geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitim faaliyetlerinin geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında okul öncesinden yükseköğretime, örgün veya yaygın eğitim ortamlarında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülmesinin karara bağlanması bu amaç doğrultusunda atılmış önemli adımlardan biridir. Bu bağlamda okul öncesi eğitime, ilkokula, ortaokula ve liseye başlayacak olan geçici koruma altındaki bütün öğrencilerin devlet okullarına kayıtlarının zorunlu hâle getirilmesi ve Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (PICTES) projesi de hatırlanmalıdır. Sözü edilen bir dizi girişimle Türkiye'deki devlet okullarına kayıtlı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların oranı 2014'te %17 iken 2019'da %96'ya çıkmıştır (UNİCEF, 2019).

Türkiye'de yaşayan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli mülteci sayısının neredeyse 1/3'ü okul çağındaki bireylerden oluşmaktadır. 0-4 yaş aralığındaki Suriyeli bebek ve çocuk sayısının ise 500.000 dolayında olduğu bilinmektedir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Bu ve buna benzer göstergeler Suriyeli öğrencilerin Türk millî eğitim sistemine uyum sürecinde ortaya çıkan ve çıkması muhtemel birçok problem durumunu işaret etmektedir. Dolayısıyla Suriyeli öğrenciler meselesi farklı cepheleri ile son on yıldır sıcaklığını daima koruyan ve bu nedenle pek çok eğitim araştırmacısının ilgisini çeken bir çalışma alanı olmuş, bu fenomenin Türk millî eğitim sistemi içinde kazandığı görünümler, geçirdiği evreler, eğitim paydaşları üzerindeki etkileri, yönetilmesinde işe koşulan yasa ve yönetmelikler, projeler, uygulamalar, etkinlikler,

yöntem ve teknikler; bugünkü görünümü ve gelecekte alacağı, alması beklenen şekillere ilişkin değerlendirmeler pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Alan, 2020; Aykut, 2019; Bölükbaş, 2016; Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek, 2018; Büyükhan, 2019; Çalhan, 2019; Çelik, 2018; Çiftçi, 2021; Demirci ve Bulut, 2020; Ercan, 2018; Erel, 2020; Ertekin, 2019; Gani, 2022; Gökmen, 2020; Kaya, 2019; Kılıç ve Özkor, 2019; Kiremit, 2019; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Tatlıcıoğlu, 2019; Uçar, 2019; Uyduran, 2020; Yalçın, 2017; Yılmaz, 2021). Böylece Suriyeli öğrenciler konusu ile ilgili geniş bir alan yazın evreni meydana gelmiştir. Bu evrene dâhil olan çok sayıda araştırmanın çeşitli değişkenler bakımından ne tür eğilimler gösterdiklerini tespit etmenin de aynı evren üzerinde çalışacak diğer araştırmacıların önlerini daha iyi görmelerini; alan yazındaki yığılmaları, eksiklikleri, tutarlı ve çelişkili noktaları fark ederek kendilerine doğru bir yol ve yön belirlemelerini sağlamak bakımından önemli bir çalışma düzlemi olduğu düşünülmektedir. Nitekim alan yazında eğitim programları ve öğretim (Ozan ve Köse, 2014), Türkçe öğretim programı (Dönmez ve Gündoğdu, 2016) veya yurt dışında yaşayan Türk çocukları (Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp, 2020) gibi pek çok konuya yönelik eğilim araştırmalarına rastlamak mümkündür.

Eğilim araştırmalarının Türkçenin yabancı / ikinci bir dil olarak öğretimi bağlamındaki yansımalarına bakıldığında yine birçok araştırma örneğiyle karşılaşmak mümkündür. Bu örneklerde, Türkçenin yabancı / ikinci bir dil olarak öğretimine ilişkin araştırmaların hazırlandığı üniversiteler, ensititüler; çalışmaların türleri ve yayım yılları, isim tercihleri, anahtar sözcük tercihleri, yöneldikleri eğitim kademeleri, konu alanları, araştırma yaklaşımları, çalışma grupları, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri gibi özellikler bakımından nasıl bir eğilim gösterdikleri kitaplar, lisansüstü tezler, makaleler ve / veya bildiriler incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır (Baki, 2019; Biçer, 2017; Bölükbaş, Golynskaia ve Dereli, 2019; Büyükikiz, 2014; Büyükikiz ve Güler Yıldız, 2021; Çağlayan-Dilber, 2018; Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu, 2019; Çevirme ve Koçak, 2018; Çiftçi ve Coşkun, 2017; Demir, Peler ve Güler-Yıldız, 2021; Dudak ve Biçer, 2021; Ercan, 2015; Erdem, Gün, Şengül ve Özkan, 2015; Kemiksiz, 2021; Küçük ve Kaya, 2018; Maden, 2021; Maden ve Önal, 2021; Özer ve Turhan, 2020; Türkben, 2018). Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili alanyazını Suriyeliler çerçevesinde ele alan araştırmalar da bulunmaktadır (Aydın ve Altuntaş, 2022).

Suriyeli öğrenciler özelinde yapılan eğilim araştırmaları incelendiğinde konu alanına ilişkin tüm çalışmaları göz önünde bulunduran, kapsamlı bir eğilim araştırmasına rastlanmamış; meselenin oldukça az sayıda araştırmacı tarafından, üstelik belirli sınırlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Kimi araştırmacıların veri kaynaklarını daha dar bir zaman aralığında ve farklı anahtar kavramlar çerçevesinde belirledi-

ği (Tatlıcıoğlu ve Apak, 2018), kimilerinin yalnızca Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara değinen makale ve lisansüstü tezlere yöneldiği (Kara ve Özenç, 2021), bir kısmının Suriyeli öğrencilerle ilgili sadece temel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlere veya makalelere (Kardeş, 2021 ; Yılmaz ve Cerrah Özsevgeç, 2023) bazılarının ise ancak göç ve göçmen anahtar sözcükleri üzerinden ulaşılan doktora tezlerine (Bozkaya, 2021) odaklanan dönük eğilim araştırmaları yaptığı görülmektedir. Hâlbuki söz konusu kitleyi odağına alan bilimsel araştırmaların; herhangi bir konu, içerik, araştırma türü, zaman aralığı ve sair sınırlamalar yapılmadan ele alındığı kapsamlı bir eğilim araştırması, önceki çalışmalarda eksik bırakılan alt başlıkları belirlemede, böylece yeni çalışmaların özgün bir yaklaşımla yön bulmalarını sağlamada önemli bir hareket noktası olacaktır. Alan yazındaki bu eksiği tamamlamak bakımından araştırmanın amacı Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

2. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?

3. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?

4. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin yayım yıllarına göre dağılımı nasıldır?

5. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin, isim tercihlerine göre dağılımı nasıldır?

6. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin anahtar sözcük tercihlerine göre dağılımı nasıldır?

7. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin eğitim kademelerine göre dağılımı nasıldır?

8. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?

9. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?

10. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?

11. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?

12. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

13. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılacak verileri toplama araçları, verilerin analizi ile geçerlilik ve güvenirlik hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem, araştırmanın veri setini oluşturan çeşitli dokümanların temin edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümlenmesi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Doküman incelemesi yoluyla yapılan çalışmalar, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi ve belge içeren basılı-dijital, yazılı-görsel, sesli-görüntülü materyallerin içerik bakımından analizi üzerinden yapılandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri kaynaklarını tespit etmek amacıyla Suriyeli öğrencilerle ilgili yapılmış lisansüstü tezler Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Ulusal Tez Merkezi'nde 12.03.2022 ve 21.03.2022 tarihlerinde taranmıştır. "Suriyeli, göçmen, sığınmacı, mülteci öğrenciler / çocuklar" anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan taramada 203 lisansüstü teze ulaşılmış ve söz konusu anahtar sözcüklere ilişkin ilk lisansüstü tezin 2012 yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın evrenini, 2012 yılından 2022 yılı Mart ayına kadarki sürede hazırlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Ancak araştırma evreni "Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrenciler" şeklinde sınırlandırıldığından tıp, psikiyatri, psikoloji, sosyoloji gibi farklı disiplinler bünyesinde kaleme alınan, yurt dışındaki (Almanya, İngiltere vs.) göçmen Türk ailelerin çocuklarının eğitim durumlarını irdeleyen, Türkiye'deki farklı göçmen grupların eğitimlerini (Türkmen, Çeçen, Afrikalı vs.) ele alan çalışmalar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Böylece 2015-2022 yılları arasında hazırlanmış 156 lisansüstü tez araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örneklemini oluşturan 156 lisansüstü tezden elde edilen veriler; araştırmanın amacı, araştırma soruları, alan yazındaki benzer eğilim araştırmalarının veri toplama araçları ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen "Veri Sınıflama Formu"nda bir araya getirilmiştir. On dört bölümden oluşan Veri Sınıflama Formu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Veri Sınıflama Formu

				Araştırmanın								
Kodu	Üniversitesi	Enstitüsü	Türü	Yayımyılı	İsim tercihi	Anahtar sözcükleri	Eğitim kademesi	Konusu	Deseni	Çalışma grubu	Örneklem büyüklüğü	Veri toplama araçları	Veri analiz teknikleri

Veri Sınıflama Formu'nda verilerin sistemli bir şekilde analiz edilebilmesi için her bir araştırmaya T_1, T_2 şeklinde kod verilmiş; ayrıca araştırmaların hazırlandığı üniversitelere, enstitülere; araştırmaların türlerine ve yayım yıllarına, başlıklarındaki isim tercihlerine, anahtar sözcük tercihlerine, yöneldikleri eğitim kademelerine, konularına, yaklaşımlarına, çalışma gruplarına, örneklem büyüklüklerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine yer verilmiştir. Veri kaynaklarında, belirlenen eğilim değişkenlerine ilişkin açık bir şekilde bilgi verilmemesi veya araştırmanın amacı ve konusuna bağlı olarak bu değişkenlerle ilgili herhangi bir bilginin yer almaması hâlinde formdaki ilgili bölüme "belirtilmemiş / bulunmamaktadır" kaydı düşülmüştür.

Suriyeli öğrencilere yönelik lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada, 156 veri kaynağı içerik bakımından analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalara göre bir araya getirilmekte, okuyucunun anlayabileceği, anlamlandırabileceği şekilde organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. "Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır." (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 34). Betimsel içerik analizi doğrultusunda elde edilen veriler Veri Sınıflama Formu'na işlenmiştir. Veri işleme ve tasnif süreci tamamlandıktan sonra, her bir değişkenle ilgili ortaya çıkan eğilim durumu bulguları, tablolar yardımıyla frekans (f) değerleri açısından betimlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, araştırmanın amacı ve soruları açık bir biçimde ifade edilmiş, böylece araştırma kapsamı dışına çıkılmamaya özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırma

deseni, araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalara ilişkin ölçütler, veri kaynaklarına ulaşma, verilerin toplanması ve analizi gibi araştırma aşamaları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan Veri Sınıflama Formu'nun ve bulgu tablolarının oluşturulması gibi araştırma sürecinin çeşitli boyutlarını eleştirel bir bakışla değerlendirmek üzere yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan ve nitel desenli araştırmalar yapmış bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. İncelenen lisansüstü tezlerin analizinde her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacılar arası uyum düzeyini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik formülü kullanılmıştır [Güvenirlik Katsayısı = Görüş Birliği Sağlanan Konu-Terim Sayısı / (Görüş Birliği Sağlanan Konu-Terim Sayısı + Görüş Birliğine Varılamayan Konu-Terim Sayısı) x100]. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki uyumun 0.97 olduğu belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum düzeyinin %80'den büyük ve olabildiğince %90'a yakın olması gerektiğini vurgulayan Miles ve Huberman (1994) formülüne göre elde edilen oran kodlamaların tutarlı olduğuna işaret etmektedir.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan ve başlığında "Suriyeli, göçmen, sığınmacı, mülteci öğrenciler / çocuklar" söz gruplarının yer aldığı lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre eğilimlerine odaklandığından etik kurul izni gerektirmemektedir. Bu nedenle araştırma için Etik Kurul İzin Belgesi alınmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle ilgili 2015-2022 yılları arasında hazırlanmış 156 lisansüstü tezin, araştırma soruları doğrultusunda çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	**Tezler**	**f**
Gazi Üniversitesi	T_{24}, T_{47}, T_{49}, T_{78}, T_{110}, T_{111}, T_{132}, T_{144}, T_{153}	9
Hacettepe Üniversitesi	T_{5}, T_{8}, T_{37}, T_{63}, T_{123}, T_{146}, T_{148}, T_{150}	8
Necmettin Erbakan Üniversitesi	T_{31}, T_{129}, T_{131}, T_{135}, T_{136}, T_{138}, T_{155}	7
Bursa Uludağ Üniversitesi	T_{17}, T_{28}, T_{29}, T_{94}, T_{113}, T_{118}	6

Çukurova Üniversitesi	T_{35}, T_{36}, T_{48}, T_{72}, T_{73}, T_{102}	6
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	T_{39}, T_{69}, T_{75}, T_{89}, T_{92}, T_{106}	6
İstanbul Üniversitesi	T_{26}, T_{41}, T_{46}, T_{50}, T_{68}, T_{107}	6
Marmara Üniversitesi	T_{2}, T_{84}, T_{86}, T_{115}, T_{142}, T_{152}	6
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	T_{33}, T_{53}, T_{62}, T_{64}, T_{101}	5
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	T_{16}, T_{61}, T_{91}, T_{97}, T_{121}	5
Sakarya Üniversitesi	T_{3}, T_{9}, T_{83}, T_{112}, T_{151}	5
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	T_{6}, T_{51}, T_{141}, T_{149}	4
Fırat Üniversitesi	T_{30}, T_{60}, T_{122}, T_{127}	4
Gaziantep Üniversitesi	T_{7}, T_{98}, T_{100}, T_{154}	4
İstanbul Aydın Üniversitesi	T_{82}, T_{85}, T_{95}, T_{125}	4
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	T_{14}, T_{81}, T_{87}, T_{124}	4
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	T_{59}, T_{70}, T_{71}, T_{120}	4
Kocaeli Üniversitesi	T_{32}, T_{80}, T_{105}, T_{130}	4
Üsküdar Üniversitesi	T_{10}, T_{45}, T_{117}, T_{133}	4
Akdeniz Üniversitesi	T_{12}, T_{99}, T_{143}	3
Yıldız Teknik Üniversitesi	T_{43}, T_{58}, T_{134}	3
Ankara Üniversitesi	T_{52}, T_{128}	2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	T_{15}, T_{93}	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	T_{66}, T_{109}	2
Çağ Üniversitesi	T_{1}, T_{77}	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	T_{65}, T_{156}	2
Harran Üniversitesi	T_{57}, T_{76}	2
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	T_{40}, T_{55}	2
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	T_{56}, T_{74}	2
İstanbul Ticaret Üniversitesi	T_{27}, T_{42}	2
Kastamonu Üniversitesi	T_{103}, T_{137}	2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	T_{67}, T_{119}	2
Selçuk Üniversitesi	T_{13}, T_{96}	2
Siirt Üniversitesi	T_{4}, T_{90}	2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	T_{54}, T_{114}	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	T_{34}	1
Aksaray Üniversitesi	T_{20}	1
Amasya Üniversitesi	T_{145}	1

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	T_{139}	1
Atatürk Üniversitesi	T_{44}	1
Balıkesir Üniversitesi	T_{116}	1
Başkent Üniversitesi	T_{18}	1
Batman Üniversitesi	T_{21}	1
Düzce Üniversitesi	T_{108}	1
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	T_{25}	1
İnönü Üniversitesi	T_{147}	1
İstanbul Bilgi Üniversitesi	T_{23}	1
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	T_{22}	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	T_{140}	1
Kırıkkale Üniversitesi	T_{19}	1
Mersin Üniversitesi	T_{79}	1
Nişantaşı Üniversitesi	T_{88}	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	T_{104}	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	T_{11}	1
Ufuk Üniversitesi	T_{126}	1
Yozgat Bozok Üniversitesi	T_{38}	1
Toplam		**156**

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde en yüksek yüzdelik orana sahip ilk on bir üniversite şu şekildedir: Gazi (f: 9), Hacettepe (f: 8), Necmettin Erbakan (f: 7); Marmara, Çukurova, Bursa Uludağ, Eskişehir Anadolu ve İstanbul (f: 6); Sakarya, Hatay Mustafa Kemal ve Çanakkale Onsekiz Mart (f: 5). Türkiye'de 2015 ile 2022 yılları arasında Suriyeli öğrencilerle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin yarıdan fazlasının bu on bir üniversitede hazırlandığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	**Tezler**	**F**
Sosyal Bilimler Enstitüsü	T_1, T_4, T_5, T_6, T_{11}, T_{14}, T_{15}, T_{16}, T_{17}, T_{19}, T_{20}, T_{21}, T_{27}, T_{30}, T_{32}, T_{34}, T_{35}, T_{36}, T_{38}, T_{40}, T_{41}, T_{42}, T_{43}, T_{48}, T_{50}, T_{51}, T_{55}, T_{57}, T_{58}, T_{60}, T_{61}, T_{67}, T_{68}, T_{72}, T_{73}, T_{76}, T_{77}, T_{80}, T_{81}, T_{82}, T_{84}, T_{87}, T_{88}, T_{89}, T_{90}, T_{91}, T_{92}, T_{93}, T_{96}, T_{97}, T_{102}, T_{103}, T_{104}, T_{105}, T_{107}, T_{108}, T_{112}, T_{113}, T_{116}, T_{119}, T_{121}, T_{123}, T_{124}, T_{125}, T_{126}, T_{129}, T_{130}, T_{134}, T_{137}, T_{140}, T_{145}, T_{146}, T_{147}, T_{149}, T_{150}	75
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T_3, T_7, T_8, T_9, T_{12}, T_{24}, T_{28}, T_{29}, T_{31}, T_{37}, T_{39}, T_{44}, T_{47}, T_{49}, T_{52}, T_{63}, T_{65}, T_{69}, T_{75}, T_{78}, T_{79}, T_{83}, T_{94}, T_{98}, T_{99}, T_{100}, T_{101}, T_{106}, T_{109}, T_{110}, T_{111}, T_{114}, T_{118}, T_{122}, T_{127}, T_{128}, T_{131}, T_{132}, T_{135}, T_{136}, T_{138}, T_{142}, T_{143}, T_{144}, T_{151}, T_{152}, T_{153}, T_{154}, T_{155}, T_{156}	50
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	T_{22}, T_{26}, T_{33}, T_{53}, T_{54}, T_{56}, T_{59}, T_{62}, T_{64}, T_{66}, T_{70}, T_{71}, T_{74}, T_{95}, T_{139}	15
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	T_{10}, T_{13}, T_{45}, T_{85}, T_{117}, T_{133}, T_{141}	7
Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü	T_2, T_{86}, T_{115}	3
Fen Bilimleri Enstitüsü	T_{25}, T_{120}	2
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	T_{148}	1
Lisansüstü Programlar Enstitüsü	T_{23}	1
Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü	T_{18}	1
Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü	T_{46}	1
Toplam		**156**

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin en çok sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde (f: 35) hazırlandığı görülmektedir. Onu eğitim bilimleri enstitüleri (f: 50) ile lisansüstü eğitim enstitüleri (f: 15) ve sağlık bilimleri enstitüleri (f: 7) ile Orta Doğu ve İslam ülkeleri araştırmaları enstitüleri (f: 3) ve fen bilimleri, Türkiyat araştırmaları, lisansüstü programlar enstitüleri (f: 1) takip etmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin türlerine ve yayım yıllarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Tezlerin Türlerine ve Yayım Yıllarına Göre Dağılımı

	Tez Türü				
	Yüksek Lisans		**Doktora**		**Toplam**
Yıllar	**Tezler**	**f**	**Tezler**	**f**	**f**
2015	T_{81}	1	-	-	1
2016	T_{82}	1	-	-	1
2017	T_{83}, T_{84}, T_{85}	3	-	-	3
2018	T_{1}, T_{2}, T_{3}, T_{4}, T_{5}, T_{6}, T_{7}, T_{8}, T_{9}, T_{10}, T_{11}, T_{12}	12	T_{13}	1	13
2019	T_{86}, T_{87}, T_{88}, T_{89}, T_{90}, T_{91}, T_{93}, T_{94}, T_{95}, T_{96}, T_{97}, T_{98}, T_{99}, T_{100}, T_{101}, T_{102}, T_{103}, T_{104}, T_{106}, T_{107}, T_{108}, T_{109}, T_{110}, T_{111}, T_{112}, T_{113}, T_{114}, T_{115}, T_{116}, T_{117}, T_{118}, T_{119}, T_{120}, T_{121}, T_{122}, T_{124}, T_{125}, T_{126}, T_{127}, T_{128}, T_{129}, T_{130}, T_{131}, T_{132}, T_{133}, T_{134}, T_{135}, T_{136}, T_{137}, T_{138}, T_{139}, T_{140}, T_{141}, T_{142}, T_{143}, T_{144}, T_{145}, T_{147}, T_{148}, T_{150}, T_{151}, T_{152}, T_{154}, T_{155}	64	T_{92}, T_{105}, T_{123}, T_{146}, T_{149}, T_{153}	6	70
2020	T_{14}, T_{15}, T_{16}, T_{17}, T_{18}, T_{19}, T_{20}, T_{21}, T_{22}, T_{23}, T_{24}, T_{25}, T_{26}, T_{27}, T_{28}, T_{29}, T_{31}, T_{32}, T_{33}, T_{34}, T_{35}, T_{36}, T_{38}, T_{39}, T_{40}, T_{41}, T_{42}, T_{43}, T_{45}, T_{46}	30	T_{30}, T_{37}, T_{44}	3	33
2021	T_{47}, T_{48}, T_{50}, T_{52}, T_{53}, T_{54}, T_{55}, T_{56}, T_{57}, T_{58}, T_{59}, T_{60}, T_{61}, T_{62}, T_{63}, T_{64}, T_{65}, T_{66}, T_{67}, T_{68}, T_{70}, T_{71}, T_{72}, T_{73}, T_{75}, T_{76}, T_{77}, T_{79}, T_{80}	29	T_{49}, T_{51}, T_{69}, T_{74}, T_{78},	5	34
2022	T_{156}	1	-	-	1
Toplam	**141**	**141**	**15**	**15**	**156**

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin büyük bir kısmını yüksek lisans tezlerinin (f: 141) oluşturduğu buna karşın çalışmaların sadece 15'inin doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2011 yılı itibarıyla başlayan göç sürecinin ilk yıllarında çalışma sayısının hayli az olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin hazırlanış yılları bakımından özellikle 2019 yılındaki artış kayda değerdir. Nitekim gerek yüksek lisans (f: 64) gerekse doktora (f: 6) düzeyinde en çok çalışma 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. 2021 yılı, toplam 34 çalışma ile ikinci sırada yer almaktadır. Onu

2020 yılı (f: 33) takip etmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunun bu üç yıl içinde hazırlandığı görülmektedir. Bu üç yıl dışında 2015 ve 2016'da birer, 2017'de üç, 2018'de 13 ve 2022 yılında henüz bir lisansüstü çalışmanın hazırlandığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin, isim tercihlerine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Tezlerin, Başlıklarındaki İsimlendirme Tercihlerine Göre Dağılımı

Başlıklardaki İsim Tercihleri	**Tezler**	**f**
Suriyeli	T_1, T_4, T_6, T_7, T_8, T_{11}, T_{14}, T_{16}, T_{21}, T_{24}, T_{26}, T_{27}, T_{28}, T_{31}, T_{32}, T_{35}, T_{40}, T_{41}, T_{43}, T_{45}, T_{46}, T_{48}, T_{49}, T_{50}, T_{51}, T_{52}, T_{55}, T_{57}, T_{59}, T_{60}, T_{61}, T_{64}, T_{65}, T_{66}, T_{68}, T_{69}, T_{70}, T_{71}, T_{76}, T_{79}, T_{80}, T_{84}, T_{88}, T_{89}, T_{91}, T_{94}, T_{95}, T_{97}, T_{98}, T_{99}, T_{100}, T_{101}, T_{105}, T_{109}, T_{110}, T_{112}, T_{113}, T_{116}, T_{118}, T_{119}, T_{120}, T_{122}, T_{123}, T_{127}, T_{128}, T_{129}, T_{130}, T_{134}, T_{135}, T_{136}, T_{139}, T_{140}, T_{141}, T_{142}, T_{143}, T_{146}, T_{147}, T_{148}, T_{149}, T_{150}, T_{151}, T_{153}, T_{154}, T_{155}	84
Mülteci	T_5, T_9, T_{10}, T_{18}, T_{19}, T_{20}, T_{22}, T_{25}, T_{33}, T_{37}, T_{38}, T_{42}, T_{53}, T_{56}, T_{58}, T_{63}, T_{67}, T_{72}, T_{74}, T_{78}, T_{83}, T_{90}, T_{92}, T_{96}, T_{103}, T_{108}, T_{126}, T_{137}, T_{138}	29
Sığınmacı	T_2, T_3, T_{12}, T_{13}, T_{15}, T_{23}, T_{29}, T_{30}, T_{34}, T_{39}, T_{73}, T_{77}, T_{81}, T_{104}, T_{106}, T_{107}, T_{114}, T_{133}, T_{145}	19
Göçmen	T_{17}, T_{36}, T_{44}, T_{47}, T_{54}, T_{62}, T_{75}, T_{82}, T_{87}, T_{111}, T_{124}, T_{125}	12
Suriyeli Mülteci	T_{86}, T_{117}, T_{132}, T_{144}, T_{152}, T_{156}	6
Suriyeli Sığınmacı	T_{85}, T_{93}, T_{102}	3
Suriyeli Göçmen	T_{115}, T_{131}	2
Mülteci Sığınmacı	T_{121}	1
Toplam		**156**

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin, başlıklarındaki en çok tercih ettikleri ismin "Suriyeli" olduğu (f: 84) görülmektedir. Onu sırasıyla "mülteci" (f: 29), "sığınmacı" (f: 19) ve "göçmen" isimlendirmesi takip etmektedir. Kimi araştırma başlıklarında ise "Suriyeli mülteci, Suriyeli sığınmacı, Suriyeli göçmen ve mülteci sığınmacı" şeklinde ikili isimlendirmelerin yer aldığı belirlenmiştir. İkili isimlendirme bakımından araştırma başlığında en çok tercih edilen isimlendirmenin "Suriyeli mülteci" (f: 6) olduğu belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin anahtar sözcük tercihlerine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Tezlerin Anahtar Sözcük Tercihlerine Göre Dağılımı

Anahtar Sözcükler	**Tezler**	**f**
Suriyeli (göçmen, sığınmacı, mülteci, yabancı uyruklu, geçici koruma altındaki) öğrenci / çocuk	T_{7*}, T_{9*}, T_{12*}, T_{13*}, T_{14*}, T_{15*}, T_{17}, T_{19*}, T_{21*}, T_{22*}, T_{24*}, T_{30*}, T_{31*}, T_{33*}, T_{34*}, T_{35*}, T_{36*}, T_{37*}, T_{38*}, T_{41}, T_{42*}, T_{46*}, T_{47*}, T_{48*}, T_{49}, T_{52*}, T_{54*}, T_{55*}, T_{56*}, T_{57*}, T_{58}, T_{60*}, T_{61*}, T_{63}, T_{66}, T_{67*}, T_{68*}, T_{69*}, T_{70*}, T_{71*}, T_{73*}, T_{78}, T_{76*}, T_{77}, T_{82*}, T_{84*}, T_{85*}, T_{87*}, T_{90*}, T_{93*}, T_{94}, T_{95*}, T_{96*}, T_{97*}, T_{98*}, T_{99*}, T_{100*}, T_{101*}, T_{104*}, T_{105}, T_{106*}, T_{108*}, T_{109}, T_{113}, T_{114*}, T_{115*}, T_{117*}, T_{118*}, T_{120*}, T_{122}, T_{123*}, T_{125*}, T_{126*}, T_{127*}, T_{128}, T_{131*}, T_{133*}, T_{134*}, T_{135*}, T_{136*}, T_{138*}, T_{139*}, T_{140*}, T_{141*}, T_{142*}, T_{143*}, T_{144*}, T_{150*}, T_{152*}, T_{153}, T_{155*}	91
(Zorunlu, uluslararası) göç	T_{2*}, T_{5*}, T_{11*}, T_{14*}, T_{15*}, T_{20*}, T_{26*}, T_{28*}, T_{29*}, T_{30*}, T_{31*}, T_{39*}, T_{44*}, T_{45*}, T_{46*}, T_{50*}, T_{56*}, T_{57*}, T_{59*}, T_{60*}, T_{61*}, T_{67*}, T_{68*}, T_{70*}, T_{71*}, T_{79*}, T_{80*}, T_{82*}, T_{84*}, T_{85*}, T_{87*}, T_{88*}, T_{89*}, T_{107*}, T_{110*}, T_{111*}, T_{115*}, T_{116*}, T_{117*}, T_{123*}, T_{125*}, T_{129*}, T_{132*}, T_{141*}, T_{144*}, T_{146*}, T_{151*}	47
Yabancı dil, ikinci dil, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yabancılara Türkçe öğretimi, Yabancılar için Türkçe eğitimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, İkinci dil olarak Türkçe, İkinci dil edinimi, Türkçe(nin) öğretimi, Türkçe eğitimi, dil öğretimi, mülteci / göçmen eğitimi	T_{3*}, T_{7*}, T_{10}, T_{18}, T_{32}, T_{43}, T_{49}, T_{51*}, T_{61*}, T_{65*}, T_{68*}, T_{86*}, T_{87*}, T_{89*}, T_{91*}, T_{95*}, T_{97*}, T_{98*}, T_{99*}, T_{100*}, T_{101*}, T_{102*}, T_{119}, T_{121}, T_{127*}, T_{145}, T_{148*}, T_{154*}, T_{156*}	29
(Kültürel, okula, sosyal, duygusal) uyum (sorunları, süreci)	T_{2*}, T_{8*}, T_{9*}, T_{20*}, T_{24*}, T_{39*}, T_{40*}, T_{42*}, T_{54*}, T_{56*}, T_{60*}, T_{61*}, T_{62*}, T_{68*}, T_{74*}, T_{79*}, T_{82*}, T_{84*}, T_{87*}, T_{107*}, T_{108*}, T_{117*}, T_{124*}, T_{125*}, T_{139*}, T_{142*}	26
(Suriyeli) mülteci	T_{2*}, T_{5*}, T_{6*}, T_{8*}, T_{10*}, T_{22*}, T_{45*}, T_{53*}, T_{59*}, T_{67*}, T_{72*}, T_{74*}, T_{82*}, T_{83*}, T_{92}, T_{103*}, T_{106*}, T_{108*}, T_{110*}, T_{116*}, T_{123*}, T_{132*}, T_{135*}, T_{137*}, T_{142*}	25
(Türkçe, sınıf, sosyal bilgiler, branş, okul öncesi) öğretmen (görüşleri, tutumları, deneyimleri, öz yeterliği, gözlemleri)	T_{1*}, T_{10*}, T_{15*}, T_{16}, T_{19*}, T_{29*}, T_{33*}, T_{34*}, T_{46*}, T_{52*}, T_{73*}, T_{79*}, T_{83*}, T_{85*}, T_{90*}, T_{95*}, T_{104*}, T_{114*}, T_{125*}, T_{127*}, T_{131*}, T_{136*}, T_{143*}, T_{154*}, T_{155*}	25

Eğitim (sorunları), eğitime erişim	T_{2*}, T_{9*}, T_{12*}, T_{13*}, T_{15*}, T_{19*}, T_{21*}, T_{31*}, T_{36*}, T_{38*}, T_{42*}, T_{47*}, T_{50*}, T_{64}, T_{68*}, T_{71*}, T_{84*}, T_{98*}, T_{103*}, T_{111*}, T_{116*}, T_{143*}, T_{149}, T_{150*}, T_{151*}	25
(Dil, sosyal, oyun, yazma, konuşma, günlük yaşam, akademik) beceri(si)	T_{1*}, T_{6*}, T_{34*}, T_{35*}, T_{37*}, T_{62*}, T_{91*}, T_{96*}, T_{97*}, T_{101*}, T_{102*}, T_{110*}, T_{124*}, T_{148*}, T_{152*}, T_{156*}	16
(Suriyeli) sığınmacı	T_{3*}, T_{23}, T_{29*}, T_{34*}, T_{39*}, T_{45*}, T_{80*}, T_{81*}, T_{85*}, T_{93*}, T_{107*}, T_{112}, T_{116*}, T_{135*}	14
Göçmen	T_{28*}, T_{38*}, T_{44*}, T_{45*}, T_{47*}, T_{68*}, T_{106*}, T_{111*}, T_{124*}, T_{142*}	10
Geçici Koruma	T_{8*}, T_{11*}, T_{26*}, T_{33*}, T_{52*}, T_{69*}, T_{76*}, T_{133*}, T_{138*}, T_{139*}	10
Kültür(lenme/leşme), çok kültürlülük	T_{20*}, T_{51*}, T_{60*}, T_{65*}, T_{73*}, T_{75*}, T_{81*}, T_{84*}, T_{88*}, T_{134*}	10
Entegrasyon	T_{2*}, T_{13*}, T_{22*}, T_{30*}, T_{31*}, T_{59*}, T_{76*}, T_{89*}, T_{129*}	9
Sosyal hizmet / destek / medya	T_{26*}, T_{74*}, T_{107*}, T_{123*}, T_{126*}, T_{133*}, T_{146*}, T_{147}, T_{150*}	9
İlkokul	T_{35*}, T_{48*}, T_{93*}, T_{104*}, T_{111*}, T_{131*}, T_{136*}, T_{140*}	8
Okul öncesi (eğitim, dönem)	T_{55*}, T_{62*}, T_{72*}, T_{75*}, T_{106*}, T_{110*}, T_{142*}	7
Tutum	T_{25}, T_{53*}, T_{57*}, T_{90*}, T_{120*}, T_{137*}, T_{146*}	7
Geçici Eğitim Merkezi	T_{4}, T_{21*}, T_{69*}, T_{86*}, T_{100*}	5
Okul Yöneticisi	T_{7*}, T_{15*}, T_{71*}, T_{104*}, T_{111*}	5
Akran (etkileşimi, zorbalığı, ilişkileri)	T_{40*}, T_{46*}, T_{72*}, T_{88*}, T_{118*}	5
Belirtilmemiş	T_{27}, T_{130}	2
Toplam		**380**

* Anahtar sözcüklerin birden çoğunu içeren araştırmaları ifade etmektedir.

Tablo 6'da Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerde en sık kullanılan yirmi anahtar sözcüğe yer verilmiştir. Bu anahtar sözcükler içinde tezlerde en çok yer alanı "(Suriyeli, göçmen, sığınmacı, mülteci, yabancı uyruklu, geçici koruma altındaki) öğrenci / çocuk" (f: 91) şeklindeki sözcük grubu kombinasyonudur. Bu grubu sırasıyla "(Zorunlu, uluslararası) göç" (f: 47), "(Yabancı / ikinci dil olarak / Yabancılara) Türkçe öğretimi / eğitimi / edinimi" (f: 29), "(Kültürel, okula, sosyal, duygusal) uyum (sorunları, süreci)" (f: 26), "(Suriyeli) mülteci" (f: 25) ve "(Türkçe, sınıf, sosyal bilgiler, branş, okul öncesi) öğretmen (görüşleri, tutumları, deneyimleri)" (f: 25), eğitim (sorunları) (f: 23), (dil, sosyal, oyun, yazma, konuşma, günlük yaşam, akademik) beceri(si) (f: 16), (Suriyeli) sığınmacı (f: 14), göçmen (f: 10), geçici koruma (f: 10), kültür(lenme / leşme) ve çokkültürlülük (f: 10), entegrasyon (f: 9), sosyal hizmet /

destek (f: 8), ilkokul (f: 8), okul öncesi (eğitim, dönem) (f: 7), tutum (f: 7), Geçici Eğitim Merkezi (f: 5), okul yöneticisi (f: 5), akran (etkileşimi, zorbalığı, ilişkileri) (f: 5) şeklindeki anahtar sözcükler takip etmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin eğitim kademelerine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Tezlerin Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı

Eğitim Kademeleri	**Tezler**	**f**
İlkokul	T_1, T_4, T_5, T_6, T_7, T_{12}, T_{14}, T_{15}, T_{16}, T_{19}, T_{27}, T_{29}, T_{31}, T_{34}, T_{35}, T_{36}, T_{48}, T_{51}, T_{59}, T_{64}, T_{66}, T_{67}, T_{68}, T_{69}, T_{70}, T_{79}, T_{83}, T_{88}, T_{93}, T_{95}, T_{97}, T_{98}, T_{101}, T_{104}, T_{108}, T_{118}, T_{131}, T_{136}, T_{146}, T_{155}	40
Ortaokul	T_3, T_{13}, T_{25}, T_{28}, T_{39}, T_{43}, T_{44}, T_{47}, T_{56}, T_{58}, T_{63}, T_{76}, T_{81}, T_{87}, T_{90}, T_{91}, T_{92}, T_{99}, T_{102}, T_{114}, T_{117}, T_{120}, T_{122}, T_{124}, T_{126}, T_{128}, T_{130}, T_{143}, T_{144}, T_{151}, T_{156}	31
İlkokul-Ortaokul	T_8, T_{10}, T_{21}, T_{22}, T_{23}, T_{24}, T_{52}, T_{53}, T_{61}, T_{71}, T_{75}, T_{107}, T_{109}, T_{111}, T_{116}, T_{119}, T_{137}, T_{138}	18
İlkokul-Ortaokul-Lise	T_2, T_{11}, T_{20}, T_{45}, T_{46}, T_{77}, T_{84}, T_{115}, T_{121}, T_{133}, T_{140}, T_{145}, T_{149}, T_{154}	14
Okul Öncesi	T_{32}, T_{33}, T_{37}, T_{55}, T_{62}, T_{72}, T_{73}, T_{78}, T_{96}, T_{106}, T_{110}, T_{142}, T_{152}, T_{153}	14
Lise	T_9, T_{17}, T_{38}, T_{40}, T_{41}, T_{50}, T_{57}, T_{74}, T_{89}, T_{94}, T_{112}, T_{135}, T_{139}, T_{141}	14
Belirtilmemiş / Bulunmamaktadır	T_{18}, T_{26}, T_{65}, T_{82}, T_{85}, T_{86}, T_{100}, T_{103}, T_{125}, T_{127}	10
Ortaokul-Lise	T_{30}, T_{42}, T_{49}, T_{54}, T_{105}, T_{113}, T_{123}, T_{132}, T_{150}	9
Yükseköğretim	T_{60}, T_{80}, T_{129}, T_{147}, T_{148}	5
Okul Öncesi-İlkokul	T_{134}	1
Toplam		**156**

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin en çok ilkokul (f: 40) ve ortaokul (f: 32) kademelerine yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Okul öncesi ve lise düzeylerinin her birine yönelik olarak hazırlanan tez oranları eşittir (f: 14). Hazırlanan tezler içinde yükseköğretim düzeyine yönelme oranı oldukça düşüktür (f: 5). Buna karşın 10 araştırmada hedef eğitim kademesi ya belirtilmemiş ya da araştırmanın mahiyeti gereği bulunmamaktadır. Kimi araştırmaların ise ilkokul-ortaokul (f: 18), ilkokul-ortaokul-lise (f: 14), ortaokul-lise (f: 9) ve

okul öncesi-ilkokul (f: 1) şeklinde birden çok eğitim kademesi üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konular	**Tezler**	**f**
Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili paydaş (öğretmen, öğrenci, yönetici, aile) görüşleri / tutumları / algıları / gözlemleri / deneyimleri	T_{10}, T_{34}, T_{39}, T_{41}, T_{45}, T_{46}, T_{48}, T_{52}, T_{53}, T_{57}, T_{59}, T_{61}, T_{63}, T_{64}, T_{67}, T_{68}, T_{70}, T_{72}, T_{73}, T_{75}, T_{76}, T_{83}, T_{90}, T_{93}, T_{97}, T_{100}, T_{109}, T_{111}, T_{121}, T_{122}, T_{126}, T_{128}, T_{131}, T_{143}, T_{125}, T_{134}, T_{136}, T_{137}, T_{138}, T_{154}, T_{155}	41
Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda yaşanan sorunlar (öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi açısından)	T_{2}, T_{4}, T_{6}, T_{9}, T_{7}, T_{12}, T_{14}, T_{15}, T_{18}, T_{35}, T_{38}, T_{50}, T_{69}, T_{71}, T_{79}, T_{80}, T_{81}, T_{82}, T_{85}, T_{89}, T_{92}, T_{101}, T_{104}, T_{106}, T_{108}, T_{114}, T_{116}, T_{133}, T_{135}, T_{145}, T_{146}, T_{150}	37
Suriyeli öğrencilerin okula / Türk eğitim sistemine / sosyal hayata uyumu / entegrasyonu	T_{8}, T_{11}, T_{13}, T_{17}, T_{19}, T_{22}, T_{24}, T_{26}, T_{29}, T_{31}, T_{33}, T_{36}, T_{42}, T_{47}, T_{51}, T_{54}, T_{56}, T_{60}, T_{74}, T_{84}, T_{87}, T_{94}, T_{105}, T_{110}, T_{117}, T_{124}, T_{129}, T_{139}, T_{142}, T_{151}, T_{152}	26
Suriyeli öğrencilere yönelik spesifik konular (psikolojik sağlamlık, kültürlenme düzeyi, hazırbulunuşluk ve motivasyon, akran etkileşimi / zorbalığı, sosyolojik profil, sınav kaygısı, vatan algısı, iyi olma hâlleri, kendini toparlama gücü, barış imajları, yaşantı, yaşam doyumu ve depresyon, sosyal medya kullanımı, eğitime erişim)	T_{1}, T_{20}, T_{28}, T_{30}, T_{40}, T_{77}, T_{88}, T_{113}, T_{115}, T_{118}, T_{123}, T_{132}, T_{140}, T_{141}, T_{144}, T_{147}, T_{149}	17
Suriyeli öğrencilere yönelik öğretim strateji, yöntem ve teknikleri	T_{23}, T_{25}, T_{27}, T_{37}, T_{44}, T_{55}, T_{62}, T_{78}, T_{86}, T_{96}, T_{98}, T_{107}, T_{119}, T_{153}	14
Suriyeli öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri	T_{3}, T_{16}, T_{32}, T_{43}, T_{91}, T_{95}, T_{102}, T_{130}, T_{148}, T_{156}	10
Ders materyalleri	T_{49}, T_{58}, T_{65}, T_{112}, T_{120}	5
Eğitim politikaları	T_{5}, T_{21}, T_{103}	3
Türkçe öğretimi	T_{66}, T_{99}, T_{127}	3
Toplam		**156**

Tablo 8'deki bulgulara göre Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerde paydaş (öğretmen, öğrenci, yönetici, aile) görüşleri / tutumları / algıları / gözlemleri / deneyimleri (f: 41) en sık işlenen konu olmuştur. Araştırmaların büyük bir bölümünde (f: 37) Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda gerek eğitim öğretim sürecinde gerek Türkçe, sosyal bilgiler gibi belirli dersler özelinde yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Suriyeli öğrencilerin okula / Türk eğitim sistemine / sosyal hayata entegrasyonu konusunun işlenme sayısı 26; Suriyeli öğrencilerle ilgili psikolojik sağlamlık, kültürlenme düzeyi, hazırbulunuşluk ve motivasyon, akran etkileşimi / zorbalığı, sosyolojik profil, sınav kaygısı, vatan algısı, iyi olma hâlleri, kendini toparlama gücü, barış imajları, yaşantı, yaşam doyumu ve depresyon, sosyal medya kullanımı, eğitime erişim gibi spesifik konuların işlenme sayısı 17, Suriyeli öğrencilere yönelik öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine odaklanan araştırmaların sayısı ise 14'tür. Suriyeli öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri 10 araştırmada, kullanılan ders materyalleri 5 araştırmada, Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları ile Türkçe öğretimi üçer araştırmada temel konu alanı olarak belirlenmiştir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Araştırma Yaklaşımları	**Tezler**	**f**
Nitel	T_4, T_5, T_6, T_7, T_8, T_{12}, T_{13}, T_{15}, T_{16}, T_{17}, T_{22}, T_{23}, T_{24}, T_{26}, T_{27}, T_{29}, T_{31}, T_{32}, T_{33}, T_{34}, T_{38}, T_{39}, T_{40}, T_{41}, T_{42}, T_{47}, T_{49}, T_{51}, T_{52}, T_{56}, T_{58}, T_{59}, T_{61}, T_{64}, T_{65}, T_{67}, T_{68}, T_{69}, T_{71}, T_{72}, T_{73}, T_{79}, T_{81}, T_{85}, T_{86}, T_{87}, T_{89}, T_{92}, T_{97}, T_{98}, T_{100}, T_{101}, T_{103}, T_{104}, T_{106}, T_{107}, T_{108}, T_{109}, T_{111}, T_{112}, T_{114}, T_{118}, T_{119}, T_{121}, T_{122}, T_{125}, T_{127}, T_{128}, T_{131}, T_{132}, T_{134}, T_{135}, T_{136}, T_{138}, T_{140}, T_{143}, T_{145}, T_{148}, T_{155}, T_{156}	80
Nicel	T_1, T_3, T_{10}, T_{19}, T_{20}, T_{21}, T_{25}, T_{28}, T_{30}, T_{36}, T_{37}, T_{43}, T_{45}, T_{46}, T_{48}, T_{50}, T_{53}, T_{55}, T_{57}, T_{60}, T_{62}, T_{63}, T_{66}, T_{74}, T_{76}, T_{77}, T_{78}, T_{83}, T_{88}, T_{90}, T_{91}, T_{94}, T_{95}, T_{96}, T_{113}, T_{116}, T_{117}, T_{123}, T_{124}, T_{126}, T_{133}, T_{137}, T_{139}, T_{141}, T_{142}, T_{147}, T_{150}, T_{151}, T_{152}, T_{153}	50
Karma	T_2, T_9, T_{11}, T_{14}, T_{35}, T_{44}, T_{54}, T_{70}, T_{75}, T_{80}, T_{93}, T_{99}, T_{102}, T_{105}, T_{110}, T_{115}, T_{120}, T_{146}, T_{149}, T_{154}	20
Belirtilmemiş	T_{18}, T_{82}, T_{84}, T_{129}, T_{130}, T_{144}	6
Toplam		**156**

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin yarıdan fazlasında (f: 80) nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmalarda nicel araştırma yaklaşımına başvurma sayısı 50 iken karma araştırma yaklaşımına yönelim sayısı 20'dir. Hazırlanan lisansüstü tezlerin 6'sında ise hangi araştırma deseninin kullanıldığına ilişkin bir bilgi yer almamaktadır.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grupları	**Tezler**	**f**
Öğrenci	T_2, T_3, T_9, T_{17}, T_{20}, T_{21}, T_{23}, T_{24}, T_{25}, T_{27}, T_{28}, T_{30}, T_{32}, T_{37}, T_{41}, T_{42}, T_{43}, T_{44}, T_{47}, T_{50}, T_{51}, T_{54}, T_{55}, T_{57}, T_{58}, T_{60}, T_{63}, T_{66}, T_{74}, T_{78}, T_{80}, T_{88}, T_{91}, T_{93}, T_{94}, T_{96}, T_{99}, T_{101}, T_{105}, T_{107}, T_{110}, T_{113}, T_{115}, T_{116}, T_{117}, T_{118}, T_{123}, T_{124}, T_{126}, T_{129}, T_{132}, T_{133}, T_{134}, T_{139}, T_{140}, T_{141}, T_{142}, T_{144}, T_{147}, T_{148}, T_{149}, T_{150}, T_{151}, T_{152}, T_{153}, T_{156}	66
Öğretmen	T_1, T_{10}, T_{14}, T_{16}, T_{19}, T_{29}, T_{33}, T_{34}, T_{35}, T_{36}, T_{39}, T_{40}, T_{46}, T_{52}, T_{53}, T_{61}, T_{70}, T_{72}, T_{73}, T_{76}, T_{77}, T_{79}, T_{82}, T_{83}, T_{85}, T_{95}, T_{97}, T_{100}, T_{109}, T_{119}, T_{121}, T_{125}, T_{131}, T_{136}, T_{137}, T_{138}, T_{143}, T_{155}	38
Öğrenci-Öğretmen	T_{48}, T_{49}, T_{56}, T_{62}, T_{90}, T_{92}, T_{98}, T_{114}, T_{120}, T_{122}	10
Belirtilmemiş / Bulunmamaktadır	T_5, T_{11}, T_{18}, T_{65}, T_{112}, T_{130}	6
Öğrenci-Öğretmen-Yönetici-Veli	T_{104}, T_{106}, T_{108}, T_{135}, T_{146}	5
Yönetici	T_7, T_{71}, T_{103}, T_{111}	4
Öğretici	T_4, T_{127}, T_{145}, T_{154}	4
Öğrenci-Öğretmen-Yönetici	T_8, T_{81}, T_{84}, T_{86}	4
Öğretmen-Yönetici	T_{15}, T_{22}, T_{31}	3
Öğretmen-Yönetici-Öğretici-Veli	T_{12}, T_{75}, T_{87}	3
Veli	T_{45}, T_{59}	2
Öğretmen-Yönetici-Veli	T_6, T_{67}	2
Öğrenci-Öğretmen-Veli	T_{13}, T_{68}	2
Öğretmen-Öğretici	T_{64}	1
Öğrenci-Öğretmen-Öğretici	T_{102}	1

Öğrenci-Öğretici-Veli	T_{69}	1
Öğrenci-Öğretmen-Veli-Öğretici-Yönetici	T_{89}	1
Öğrenci-Öğretmen-Yönetici-Veli-STK Temsilcisi-Akademisyen	T_{38}	1
Sosyal Hizmet Uzmanı	T_{26}	1
Psikolojik Danışman	T_{128}	1
Toplam		**156**

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerde en çok öğrenciler (f: 66) üzerinde daha sonra ise öğretmenler (f: 38) üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Hem öğrenciler hem öğretmenlerle beraber yürütülen çalışmaların sayısı 10'dur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde sırasıyla öğrenci-öğretmen-yönetici-veli (f: 5); yönetici, öğretici (f: 4); öğretmen-yönetici, öğretmen-yönetici-öğretici-veli (f: 3); veli, öğretmen-yönetici-veli, öğrenci-öğretmen-veli (f: 2) ve öğretmen-öğretici, öğrenci-öğretmen-öğretici, öğrenci-öğretici-veli, öğrenci-öğretmen-veli-öğretici-yönetici, öğrenci-öğretmen-yönetici-veli-STK temsilcisi-akademisyen, sosyal hizmet uzmanı, psikolojik danışman (f: 1) çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin bir bölümünde ise (f: 6) çalışma grubu bilgisinin yer almadığı tespit edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Tezlerin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklükleri	**Tezler**	**f**
1-30	T_4, T_7, T_{16}, T_{22}, T_{26}, T_{28}, T_{29}, T_{32}, T_{34}, T_{39}, T_{40}, T_{41}, T_{42}, T_{43}, T_{47}, T_{51}, T_{55}, T_{56}, T_{58}, T_{59}, T_{64}, T_{67}, T_{71}, T_{72}, T_{73}, T_{74}, T_{78}, T_{85}, T_{86}, T_{92}, T_{97}, T_{100}, T_{101}, T_{103}, T_{106}, T_{107}, T_{109}, T_{119}, T_{127}, T_{128}, T_{131}, T_{134}, T_{138}, T_{143}, T_{145}, T_{148}, T_{156}	47
31-100	T_3, T_6, T_{12}, T_{13}, T_{25}, T_{27}, T_{31}, T_{33}, T_{38}, T_{44}, T_{49}, T_{50}, T_{52}, T_{54}, T_{60}, T_{61}, T_{69}, T_{75}, T_{79}, T_{80}, T_{81}, T_{82}, T_{84}, T_{87}, T_{89}, T_{91}, T_{94}, T_{96}, T_{98}, T_{99}, T_{104}, T_{105}, T_{108}, T_{111}, T_{114}, T_{117}, T_{120}, T_{121}, T_{122}, T_{132}, T_{135}, T_{136}, T_{141}, T_{142}, T_{144}, T_{153}	46

101-300	T_1, T_2, T_{10}, T_{17}, T_{20}, T_{21}, T_{23}, T_{35}, T_{46}, T_{53}, T_{57}, T_{66}, T_{70}, T_{76}, T_{77}, T_{88}, T_{95}, T_{113}, T_{115}, T_{116}, T_{124}, T_{125}, T_{140}, T_{146}, T_{147}, T_{149}, T_{150}, T_{151}, T_{152}, T_{155}	30
301-1000	T_9, T_{14}, T_{19}, T_{24}, T_{30}, T_{36}, T_{37}, T_{45}, T_{48}, T_{62}, T_{63}, T_{83}, T_{93}, T_{102}, T_{110}, T_{118}, T_{123}, T_{126}, T_{133}, T_{137}, T_{139}, T_{154}	22
Belirtilmemiş / Bulunmamaktadır	T_5, T_{11}, T_{15}, T_{18}, T_{65}, T_{68}, T_{112}, T_{130}	8
1001 ve üzeri	T_8, T_{90}, T_{129}	3
Toplam		**156**

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin 47'sinin 1-30 arasında, 46'sının 31-100 arasında, 30'unun 101-300 arasında, üçer çalışmanın ise 301-1000 arasında ve 1001 ve üzeri kişi ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin 8'inde örneklem büyüklüğü hakkında bilgi yer almamaktadır.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	**Tezler**	**f**
Görüşme	T_4, T_7, T_8, T_{11}, T_{13}, T_{14}, T_{15}, T_{16}, T_{17}, T_{22}, T_{26}, T_{27}, T_{29}, T_{31}, T_{33}, T_{34}, T_{38}, T_{39}, T_{40}, T_{41}, T_{42}, T_{49}, T_{51}, T_{52}, T_{56}, T_{58}, T_{59}, T_{61}, T_{67}, T_{68}, T_{69}, T_{71}, T_{72}, T_{73}, T_{79}, T_{81}, T_{84}, T_{85}, T_{89}, T_{97}, T_{98}, T_{100}, T_{103}, T_{104}, T_{108}, T_{109}, T_{111}, T_{114}, T_{118}, T_{119}, T_{120}, T_{121}, T_{122}, T_{127}, T_{128}, T_{131}, T_{132}, T_{134}, T_{138}, T_{140}, T_{143}, T_{144}, T_{145}, T_{156}	64
Anket	T_1, T_2, T_3, T_{10}, T_{19}, T_{20}, T_{21}, T_{25}, T_{28}, T_{30}, T_{36}, T_{37}, T_{43}, T_{45}, T_{46}, T_{47}, T_{48}, T_{50}, T_{53}, T_{55}, T_{57}, T_{60}, T_{62}, T_{63}, T_{66}, T_{74}, T_{76}, T_{77}, T_{78}, T_{116}, T_{117}, T_{123}, T_{125}, T_{133}, T_{136}, T_{139}, T_{147}, T_{155}	38
Ölçek	T_{83}, T_{88}, T_{90}, T_{95}, T_{113}, T_{124}, T_{126}, T_{137}, T_{141}, T_{142}, T_{150}	11
Görüşme-Anket	T_{35}, T_{44}, T_{54}, T_{70}, T_{75}, T_{80}, T_{82}, T_{115}, T_{149}, T_{151}	10
Test	T_{23}, T_{91}, T_{96}, T_{99}, T_{101}, T_{148}, T_{153}	7
Ölçek-Görüşme	T_9, T_{93}, T_{105}, T_{110}, T_{146}, T_{154}	6
Gözlem-Görüşme	T_{86}, T_{92}, T_{106}, T_{107}, T_{135}	5
Belirtilmemiş	T_{18}, T_{112}, T_{130}, T_{152}	4
Gözlem	T_{32}, T_{64}, T_{87}	3

Doküman İncelemesi	T_5, T_{65}	2
Doküman İncelemesi-Görüşme	T_6, T_{12}	2
Ölçek-Anket	T_{94}	1
Anket-Test-Görüşme	T_{102}	1
Gözlem-Görüşme-Anket	T_{129}	1
Görüşme-Gözlem-Doküman Analizi	T_{24}	1
Toplam		**156**

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin en çok görüşme (f: 64) ve anket (f: 38) yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Tezlerde kullanılan diğer veri toplama araçlarının sırasıyla ölçek (f: 11), test (f: 3), gözlem (f: 3) ve doküman incelemesi (f: 2) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kimi tezlerde birden çok veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla görüşme-anket (f: 10), ölçek-görüşme (f: 6), gözlem-görüşme (f: 5), doküman incelemesi-görüşme (f: 2), anket-test-görüşme, gözlem-görüşme-anket, görüşme-gözlem-doküman analizi ve ölçek-anket (f:1) şeklindedir. Lisansüstü tezlerin 4'ünde veri toplama aracı bilgisi yer almamaktadır.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Teknikleri	**Tezler**	**f**
İçerik analizi	T_4, T_6, T_7, T_8, T_{11}, T_{12}, T_{13}, T_{14}, T_{15}, T_{17}, T_{21}, T_{22}, T_{23}, T_{27}, T_{30}, T_{34}, T_{38}, T_{39}, T_{41}, T_{47}, T_{52}, T_{59}, T_{61}, T_{64}, T_{65}, T_{68}, T_{69}, T_{72}, T_{73}, T_{79}, T_{80}, T_{87}, T_{89}, T_{92}, T_{93}, T_{98}, T_{99}, T_{100}, T_{106}, T_{111}, T_{112}, T_{119}, T_{121}, T_{122}, T_{127}, T_{132}, T_{135}, T_{136}, T_{138}, T_{140}, T_{143}, T_{145}, T_{154}, T_{155}	54
Kestirimsel istatistik	T_1, T_2, T_3, T_9, T_{10}, T_{19}, T_{20}, T_{25}, T_{28}, T_{37}, T_{45}, T_{46}, T_{50}, T_{53}, T_{55}, T_{57}, T_{62}, T_{63}, T_{74}, T_{76}, T_{77}, T_{78}, T_{82}, T_{88}, T_{91}, T_{95}, T_{96}, T_{113}, T_{125}, T_{126}, T_{137}, T_{149}, T_{152}, T_{153}	34
Betimsel analiz	T_{16}, T_{24}, T_{26}, T_{29}, T_{31}, T_{32}, T_{33}, T_{42}, T_{49}, T_{51}, T_{71}, T_{81}, T_{85}, T_{97}, T_{101}, T_{104}, T_{108}, T_{109}, T_{116}, T_{117}, T_{131}, T_{144}, T_{156}	23
Betimsel istatistik-kestirimsel istatistik	T_{82}, T_{90}, T_{94}, T_{120}, T_{123}, T_{124}, T_{133}, T_{139}, T_{141}, T_{142}, T_{147}, T_{150}	12

Belirtilmemiş / Bulunmamaktadır	T_5, T_{18}, T_{36}, T_{43}, T_{48}, T_{84}, T_{86}, T_{105}, T_{107}, T_{118}, T_{130}, T_{134}	12
İçerik analizi-betimsel analiz	T_{40}, T_{56}, T_{58}, T_{67}, T_{103}, T_{110}, T_{114}	7
Betimsel istatistik	T_{35}, T_{60}, T_{66}, T_{128}, T_{129}, T_{148}	6
Kestirimsel istatistik-içerik analizi	T_{44}, T_{54}, T_{70}, T_{75}	4
Betimsel istatistik-kestirimsel istatistik-içerik analizi	T_{146}, T_{151}	2
Betimsel istatistik-içerik analizi	T_{102}	1
Kestirimsel istatistik-betimsel analiz	T_{115}	1
Toplam		**156**

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerde en çok nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizinin (f: 54) ve nicel veri analiz tekniklerinden kestirimsel istatistiğin (f: 34) kullanıldığı görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde sırasıyla betimsel analizin (f: 23) ve betimsel istatistiğin (f: 6) tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca kimi tezlerde birden çok veri analiz tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla betimsel istatistik-kestirimsel istatistik (f: 12), içerik analizi-betimsel analiz (f: 7), kestirimsel istatistik-içerik analizi (f: 4), betimsel istatistik-kestirimsel istatistik-içerik analizi (f: 2) ve betimsel istatistik-içerik analizi, kestirimsel istatistik-betimsel analiz (f: 1) şeklindedir. Lisansüstü tezlerin 12'sinde veri analiz tekniği bilgisine yer verilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve araştırma soruları çerçevesinde ulaşılan sonuçlar, konuyu ele alan benzer çalışmalar bağlamında tartışılmıştır. Sonuçların ana dili ve yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik çalışmalara fikir ve yön vereceği düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışmaların çeşitli değişkenlere göre eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada 2015-2022 yılları arasında hazırlanan 156 lisansüstü tez incelenmiştir. Betimsel içerik analizi ile elde edilen bulgular; araştırmaların hazırlandığı üniversiteler, enstitüler; araştırmaların türleri ve yayım yılları, başlıklarındaki isim, anahtar sözcük tercihleri, yöneldikleri eğitim kademeleri, konu alanları, araştırma yaklaşımları, çalışma grupları, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri eğilimleri çerçevesinde ortaya konulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre Türkiye'de şu ana kadar Suriyeli öğrencilerle ilgili 56 üniversitede lisansüstü çalışma yürütülmüştür. İl bazında Suriyeli öğrencilere ilişkin en çok çalışmanın İstanbul (f: 30) ve Ankara (f: 26) üniversitelerinde hazırlandığı görülmektedir. Bu sonucun benzer çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Bozkaya, 2021; Ercan, 2015; Kepçeli, 2021; Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp, 2020; Tatlıcıoğlu ve Apak, 2018). Buna karşın sırasıyla Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Mersin, Adana, Mardin, Kahramanmaraş, Osmaniye, Bursa gibi kayıtlı Suriyeli sayısının yaşayan toplam kişi sayısına oranının en yüksek olduğu illerin (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022) üniversitelerinde şu ana kadar 29 lisansüstü tez hazırlanmıştır. Bu illerden Mardin ve Osmaniye'de bulunan üniversitelerde herhangi bir lisansüstü tez hazırlanmazken Mersin ve Kahramanmaraş'ta yalnızca birer çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Bu illerdeki üniversitelerin konunun farklı yönlerine ilişkin lisansüstü araştırmalara ağırlık vermelerinin alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezler on farklı enstitü bünyesinde hazırlanmıştır. Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın sırasıyla sosyal bilimler, eğitim bilimleri, lisansüstü eğitim ve sağlık bilimleri enstitülerinde hazırlandığı görülmektedir. Bozkaya (2021) da göç ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin çeşitli değişkenlere göre eğilimlerini incelediği araştırmasında tezlerin %87,09'unun sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu eğilim; dil, tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, sağlık, eğitim, kamu yönetimi, ekonomi ve uluslararası ilişkiler gibi göç ve göçmen olgusunu neden-sonuç ilişkileri bağlamında ele almaya uygun bölümlerin, çalışmalarını daha çok bu enstitülere bağlı olarak yürütmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin yıllara ve tez türlerine ait dağılımları incelendiğinde çalışmaların büyük oranda yüksek lisans düzeyinde hazırlandıkları görülmektedir. Eğitim süreçleri ve paydaşları üzerindeki güçlü etkisine nazaran Suriyeli öğrenci olgusu ile ilgili olarak özellikle doktora tezi sayısının yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir. Ancak verilerden hareketle doktora tezi oranlarının zaman içinde artma eğilimi göstereceği söylenebilir. Toplam 156 lisansüstü tezin, büyük bir çoğunluğunun (f: 70) 2019 yılına ait olması dikkat çekici bir husustur. 2012-2017 yıllarında Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tez sayısının sonraki yıllara göre daha az olduğu görülmektedir. Bu sonucun benzer çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Bozkaya, 2021; Kara ve Özenç, 2021; Kardeş, 2021; Kepçeli, 2021; Maden ve Önal, 2021; Tatlıcıoğlu ve Apak, 2018). Bu tarihlerden itibaren Türkiye'de geçirdikleri süre ve sayıları sürekli artan geçici koruma altındaki Suriyelilerin, söz konusu gelişmeye bağlı olarak Türk toplum hayatı ve eğitim sistemi üzerindeki etkisi de artmıştır. Ayrıca okul çağındaki Suriyelilerin eğitim ortamlarına erişim, devam ve uyum süreci-

ne olumlu etki edecek temel yasal düzenlemeler yine aynı dönemlerde şekillenmeye başlamıştır. Örneğin Suriyeli çocukların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında veya geçici eğitim merkezlerinde eğitim-öğretim hizmeti alabilmelerine yönelik kanuni düzenleme 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe girmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014). Tüm bu gelişmelerin, araştırmacıların Suriyeli öğrenciler konusuna daha çok yönelmelerine neden olduğu düşünülmektedir. 2015-2021 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre oransal dağılımından hareketle 2022 ve sonrasında da Suriyeli öğrencilere ilişkin araştırmaların sayı ve konu çeşitliliği bakımından artacağı öngörülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin başlıklarında "Suriyeli, mülteci, sığınmacı ve göçmen" sözcüklerinin tercih edilme dağılımlarına bakıldığında araştırmacıların baskın bir şekilde "Suriyeli" isimlendirmesini kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. "Suriyeli" sözcüğü ikili isimlendirmelerde de (Suriyeli mülteci / sığınmacı / göçmen) en yaygın kullanılan ifadedir. Bu eğilim "Suriyeli" sözcüğünün diğer seçeneklere göre ilgili kitleyi daha açık bir şekilde tanımlaması ve kitlenin kendisi dışında geldiği coğrafyayı, ülkeyi de ifade ediyor olması ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Demirci ve Bulut (2020) da "Suriyeli" sözcüğünün bu kitle ile ilgili birçok tanımlama ifadesinin odağında yer aldığını ortaya koymuştur.

Araştırma çerçevesinde ele alınan lisansüstü tezlerin sayısından dolayı birbirinden farklı, pek çok anahtar sözcük tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında söz konusu anahtar sözcükler içinde en çok tercih edilenler ele alınmıştır. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin anahtar sözcüklerine, başka bir deyişle araştırmaların kapsamlarını, muhtevalarını en öz biçimde yansıtan kavramların eğilimine bakıldığında "Mülteci çocuklar, yabancı uyruklu öğrenci" gibi kitle tanımlayıcı ifadelerin, kitlenin zorunlu olarak gerçekleştirdiği fiili işaret eden "göç" sözcüğünün, kitlenin Türk sosyokültürel hayatına adaptasyon probleminin altını çizen "uyum" ve "sorun" sözcüklerinin, uyum sorununun giderilmesi ile ortaya çıkan beceri kavramının, kitle adaptasyonunun sağlanmasında kritik bir işleve sahip olduğu düşünülen dil-yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve eğitimle ile ilgili ifadelerin ve öğretmen görüş, tutum, deneyimlerine ilişkin söz gruplarının sıklıkla tekrar edildikleri görülmektedir. Kaya ve Özenç'in (2021) Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimlerini ortaya koydukları çalışmalarında da benzer anahtar sözcüklerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görünümden hareketle incelenen lisansüstü tezlerin anahtar sözcük tercihlerinin Suriyelilerin / Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye göç sonrasında yaşadıkları, yaşıyor oldukları sosyal hayata ve okula ilişkin entegrasyon sorunu ve bu sorunun bir beceriye evrilmesinde yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak

şekillenecek eğitim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin önemi etrafında yoğunlaştığı söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin çoğunlukla ve yalnızca temel eğitim kademelerine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Kara ve Özenç'in (2021) çalışmalarında da benzer şekilde incelenen araştırmaların ağırlıklı olarak sırasıyla ilkokul ve ortaokul kademelerine yöneldiği, buna karşın okul öncesine odaklı çalışma sayısının ise hayli az sayıda olduğu ortaya konmaktadır. Okula devam eden Suriyeli öğrenci oranının temel eğitim kademelerinde lise ve yükseköğretime devam edenlere göre oldukça yüksek olmasının, dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin temel eğitim özelinde Türk eğitim sistemi ile etkileşim durumunun diğer eğitim kademelerine nazaran daha güçlü olmasının söz konusu eğilimde önemli bir neden olduğu söylenebilir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme Değerlendirme Raporu'na (2022) göre geçici koruma altında Türkiye'de bulunan Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim kademelerine göre toplam sayısı 731.713 olup bu sayının 37.171'i okul öncesi, 313.141'i ilkokul, 272.701'i ortaokul ve 129.679'u lise öğrencisidir. Lise ve yükseköğretim kademelerinde okullaşma oranındaki düşüş, kitlenin sosyokültürel saiklerle belirli bir yaştan itibaren kız çocuklarını okula göndermeme veya erken yaşta evlendirme eğiliminde olabilmesi, çocukların ekonomik ihtiyaçlara bağlı olarak bir işte çalışmak durumunda kalması gibi nedenlerle açıklanabilir. Dikkat çekici bir başka bulgu, temel eğitimin okul öncesi kademesine yönelen çalışma sayısının, ilgili çağın çocuk gelişimi bakımından taşıdığı öneme ve bu çağdaki Suriyeli çocuk potansiyeline oranla hayli yetersiz olmasıdır. Bu çağdaki okula kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısının ve dolayısıyla okul öncesi eğitim kademesine yönelik lisansüstü tez sayısının düşüklüğü, okul öncesi eğitimin henüz zorunlu eğitim kapsamında olmaması ve ebeveynlerin okul öncesi eğitimin değeri noktasında bilinç düzeylerinin yetersizliği ile açıklanabilir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin konuları bakımından gösterdikleri eğilime bakıldığında öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi gibi eğitim paydaşlarının kitleye ilişkin görüş, tutum, algı, gözlem ve deneyimlerine odaklı çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalarda sıklıkla işlenen diğer husus, Suriyeli öğrencilerin Türk sosyokültürel hayatına, eğitim sistemine uyum durumları ve bu bağlamda eğitim öğretim süreçlerinde başta öğretmenleri olmak üzere okul yönetimi, akranları ve Türkçe, sosyal bilgiler gibi dersler özelinde ile yaşadıkları sorunlardır. Kimi tezlerde ise psikolojik sağlamlık, kültürlenme düzeyi, hazırbulunuşluk ve motivasyon, akran etkileşimi / zorbalığı, sosyolojik profil, sınav kaygısı, vatan algısı, iyi olma hâlleri, kendini toparlama gücü, barış imajları, yaşantı, yaşam doyumu ve depresyon, sosyal medya kullanımı, eğitime erişim gibi Suriyeli öğrencilerle ilgili

daha özel, sınırlı konulara odaklanıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerde ilgili kitlenin sisteme uyumunu desteklemek, başarı düzeylerini artırmak amacıyla uygulanan birtakım öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, yine kitlenin Türkçe temel dil becerilerindeki başarı durumlarını konu edinme yönünde de bir eğilim olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar aynı konu alanına yönelen diğer eğilim araştırmaları ile büyük oranda örtüşmektedir (Kara ve Özenç, 2021; Kardeş, 2021).

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezler ağırlıklı olarak, araştırmacılara belirledikleri konuları derinlemesine ele alma olanağı sağlayan, olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklı nitel araştırma yaklaşımı ile yapılandırılmıştır. Araştırmacılara geniş örneklemlerden veri toplamak suretiyle istatistiksel betimlemeler, kestirimler, genellemeler yapma imkânı sunan nicel araştırma yaklaşımı tezlerin yaklaşık 1/3'ünde kullanılmış hem nitel hem nicel araştırma yaklaşımlarının sağladığı verilerden faydalanılan karma araştırma yaklaşımına ise diğerlerine oranla çok daha az sayıda (f: 20) başvurulmuştur. Bozkaya (2021), Dönmez ve Gündoğdu (2016), Kara ve Özenç (2021), Kardeş (2021) ile Türkben (2018) de benzer sonuçlara ulaşırken Tatlıcıoğlu ve Apak'ta (2018), incelenen 96 lisansüstü tezde daha çok nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı, Kepçeli'de (2021) ise araştırmalarda nitel yaklaşımın ön planda olduğu, nicel ve karma yaklaşımlardan eşit sayıda yararlanıldığı ifade edilmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin neredeyse yarısında, araştırmaların odağı, gerçek öznesi olmaları bakımından çalışma grubu olarak görüşleri, tutumları, algıları, kaygıları, gözlemleri ve deneyimleri etrafında yalnızca öğrenciler tercih edilmiştir. Bir kısmında ise yine öğrenciler; öğretmenler, öğreticiler, yöneticiler, veliler, akademisyenler, STK temsilcileri gibi diğer eğitim paydaşlarının biri veya birkaçı ile beraber çalışma grubunu oluşturmaktadır. Tezlerin yine büyük bir bölümünde, 1/4'ünde, toplumsal ilişkilerin iz düşümü konumundaki okullarda söz konusu kitlenin başlıca kılavuzu ve örnek modeli olan öğretmenlerin görüş, tutum, algı, kaygı, gözlem ve deneyimleri üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Kardeş'in (2021), 2011- 2020 yıllarında temel eğitim alanında mülteciler / sığınmacılarla ilgili yapılan 73 tez üzerinden hazırladığı eğilim araştırmasında da bu bağlamda benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrenci ve öğretmen odaklı çalışmaların ön planda olduğu, araştırmalarda yöneticilerin çalışma grubu olarak fazla tercih edilmediği vurgulanmıştır. Kara ve Özenç'in (2021), 2016-2021 yılları arasında yayımlanan ve Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan 114 makale ve 55 lisansüstü tez üzerinden hazırladığı eğilim araştırmasında öğretmen odaklı çalışmaların ağırlıkta olduğu, onu öğrenci gruplarına yönelik çalışmaların takip ettiği, özellikle veli gruplarına dönük araştırma sayısının azlığı belirtilmektedir. Önemli birer eğitim paydaşı olarak yöne-

ticilerin, velilerin ve Suriyeli öğrencilerin akranlarının görüşleri, tutumları, algıları, kaygıları, gözlemleri ve deneyimlerini esas alan araştırma sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Nitekim Suriyeli öğrencilere ilişkin sağlıklı bir eğitim politikasının şekillenmesinde yönetici, veli ve akran perspektifinin de dikkate değer bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin çoğunluğu nitel araştırma yaklaşımı ile yapılandırıldığından araştırmalarda kullanılan örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ile veri analiz tekniklerinin bu eğilimi destekleyen oranda dağıldığı görülmektedir. Bu nedenledir ki araştırmalar örneklem büyüklükleri bakımından irdelendiğinde tezlerin büyük bir kısmının örneklem büyüklüğünün 1-100 arasında olduğu görülmektedir. Buna karşın tezlerin yalnızca üçünde 1001 ve üzeri kişi ile çalışılmıştır. Bozkaya (2021) ve Dönmez ve Gündoğdu (2016) ile Türkben (2018) de araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Aynı nedene bağlı olarak veri toplama araçlarından en çok görüşme ve sonrasında ise anketten yararlanılmıştır. Birden çok veri toplama aracının kullanıldığı araştırmalarda da yine görüşme ve anket yöntemlerinin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda veri toplama araçlarının, tek başlarına veya başka bir araçla beraber, toplam kullanım dağılımına bakıldığında sıralamanın görüşme (f: 90), anket (f: 51), ölçek (f: 18), gözlem (f: 10), test (f: 8) ve doküman incelemesi (f: 5) şeklinde oluştuğu tespit edilmiştir. Bulgular, Kara ve Özenç (2021) ile Kardeş'in (2021) eğilim araştırmaları ile büyük oranda örtüşmektedir. Biçer (2017), Bozkaya (2021), Maden ve Önal (2021) ve Türkben'de (2018) ise veri toplama araçları içinde doküman analizinin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer doğrultuda veri analiz teknikleri bakımından araştırmaların yarıdan fazlasında nitel veri analizlerinin (içerik analizi, betimsel analiz), yaklaşık üçte birinde nicel veri analizlerinin (betimsel istatistik, kestirimsel istatistik), küçük bir kısmında ise hem nitel hem nicel veri analizlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Nitel veri analiz teknikleri içinde sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan ve özellikle görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde yararlanılan içerik analizi ekseriyetle tercih edilirken nicel araştırma tekniklerinde ağırlıklı olarak kestirimsel istatistik kullanılmıştır. En az başvurulan veri analiz tekniği ise ortalama, frekans, mod, medyan, yüzde; ranj, varyans ve standart sapma gibi betimsel istatistikler olmuştur. Kara ve Özenç (2021) ile Kardeş'in (2021) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci olgusu, mevcut durumu ve geleceğe ilişkin etkisi itibarıyla Türk millî eğitimi ile ilgili çalışmalar yürüten tüm araştırmacıların üzerinde düşünmesi, öneriler getirmesi gereken bir öneme sahiptir. Bu büyük ve büyümekte olan kitlenin Türk millî eğitim sistemiyle tam anlamıyla bütünleşmesinin ancak adım adım yürütülen, değişen şartlara göre güncellenebilen, veriye dayalı politika ve stratejiler geliştirmekle mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda

Suriyeli öğrencilere yönelik şu ana kadar yapılan araştırmaların eğilim durumunun belirlenmesi konuya ilişkin yeni çalışmaların yönünü tayin etmek bakımından değerli görülmektedir. Suriyeli öğrencilerle ilgili lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre eğilimlerinin belirlendiği araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, özellikle Suriyeli nüfusun yoğunlukta olduğu illerde daha çok doktora düzeyinde akademik çalışmaların artırılabileceği, lise ve yükseköğretim kademelerine yönelik çalışmalara ağırlık verilebileceği düşünülmektedir. Kimi tezlerin araştırma desenlerinin, örneklem büyüklüklerinin, veri toplama araçlarının ve özellikle veri analiz tekniklerinin belirtilmemesinin yöntem bilim açısından bir eksiklik olduğu, güncel araştırmalarda bilimsellik bakımından bu hususa dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Yeni araştırmalarda karma yaklaşımlardan daha çok yararlanılmasının; veli, yönetici ve özellikle akran görüş ve deneyimlerine odaklı araştırmaların artırılmasının, sayıca büyük gruplarla daha sık çalışılmasının, veri toplama araçlarından ölçek, gözlem ve doküman analizine daha fazla başvurulmasının ilgili alan yazının derinlik ve zenginlik kazanması bakımından önemli açılımlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Alan, Y. (2020). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 119-146.

Aydın, G. ve Altuntaş Gürsoy, İ. (2022). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler: Bir eğilim araştırması. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(3), 1427-1447. DOI: 10.30783/nevsosbilen.1135087

Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy, 7*(3), 22-41.

Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.

Bozkaya, H. (2021). Göç ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili Türkiye'deki doktora tezlerinin incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, *50*(1), 1013-1030.

Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(46), 21-31.

Bölükbaş Kaya, F., Golynskaia, A. ve Dereli, K. (2019). Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerce yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1052-1067.

Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe, Edebiyat, Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1210-1238.

Büyükhan, M. (2019). *Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 203-213.

Büyükikiz, K. K. ve Güler Yıldız, A. (2021). Araştırmalar ne diyor? Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik yapılan lisansüstü araştırmalarının değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *9*(2) , 81-95.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün E. Ö.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çağlayan-Dilber, N. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31 (Özel Sayı), 111-128.

Çalhan, M. (2019). *Suriyeli çocukların eğitim ekosistemi içindeki dayanıklılık imkânları: Darıca örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Çalışkan-Sarı, A., Ok, G., Aksanyar, Y., Keskin-Kadıoğlu, A. ve Uylaş, T. (2021). Türkiye'ye göç eden yabancılara uygulanan sosyal uyum ve yaşam eğitimi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 186-207.

Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu, M. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi, 1*(3), 39-52.

Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: tespitler, sorunlar ve öneriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Çevirme, H., ve Koçak, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler. Ş. Gerçek (Ed.) *Current database in education* içinde (pp.163-174). IJOPEC Publication Limited.

Çiftçi, E. (2021). *Türkiye'deki ortaokul ve liselerde öğrenim gören Suriyeli öğrenciler için matematik terimleri sözlüğü oluşturma çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, (17), 205-214.

Demir, T. T. ve Peler, M. ve Güler-Yıldız, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4*(2), 185-204.

Demirci, M. ve Bulut, A. (2020). Suriyeliler üzerine yapılan ilk dönem dil öğretimi çalışmalarındaki (2011-2017) Suriyeli tanımları hakkında bir değerlendirme. *Asos Journal, 8*(108), 11-34.

Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 2109-2125.

Dudak, H. Ş. ve Biçer, N. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 2*(1), 102-121.

Ercan, A. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. M.V. Coşkun, N. Açık Önkaş, N. İpek Eğilmez (Ed). *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* içinde (ss. 2-12). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ercan, F. Z. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları ve okul sosyal hizmeti* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(41), 213-237.

Erel, S. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların okul kavramına yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ertekin, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies, 4*(2), 5-23.

Gani, B. N. (2022). *Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). https://www.mevzuat.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Göç İdaresi Başkanlığı (2022). Geçici Koruma. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden alınmıştır.

Gökmen, H. (2020). *Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kara, M. ve Özenç, M. (2021). Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, *50*(1), 249-279.

Kardeş, S. (2021). Türkiye'de eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *50*(1), 837-855.

Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul.

Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 34-56.

Kepçeli, H. (2021). *Türkiye'deki göçmenlerin akademik çalışmalarda görünürlüğü: lisansüstü tezlerin içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. https://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Kiremit, R. F. (2019). *Geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların clıl* yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Küçük, S. ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(5), 442-456.

Maden, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 90-102.

Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 7*(1), 42-56.

Miles, B. M. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). İzleme ve Değerlendirme Raporu. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15173151_HBOGM_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu-2021.pdf adresinden alınmıştır.

Ortaköylü, S., Satılmış, S. ve Eyüp B. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 87-112.

Ozan, C. ve Köse, E . (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi,4*(1), 116-136.

Özer, Y.Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (37), 76-110.

Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tatlıcıoğlu, O. (2019). *Suriyeli çocukların iyi olma hallerinin incelenmesi: Altındağ örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Tatlıcıoğlu, O. ve Apak, H. (2018). "Suriyeliler" hakkında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı, 2*, 227-254.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2464-2479.

Uçar, A. (2019). *Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

UNİCEF. (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu*. https://www.unicef.org/turkey/media/10711/file/Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1ndaki%20%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20e%C4%9Fitim%20istatistikleri.pdf adresinden alınmıştır.

Uyduran, M. (2020). *Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin okullarda sosyalleşme sürecindeki uyum problemleri ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yalçın, F. (2017). İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, İ. H. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Yılmaz, H., ve Cerrah Özsevgeç, L. (2023). İlkokulda öğrenim gören sığınmacı öğrenciler ile ilgili yapılan akademik çalışmaların incelemesi. Millî Eğitim, 52 (239), 2303-2334. DOI: 10.37669/ milliegitim.1120423

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2507-2530)

Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Arif ÖZERBAŞ[1], Daneker MAMBETAKHUNOVA[2]

1 Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Üniversitesi, mehmet.ozerbas@manas.edu.kg, ozerbas@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5354-1634.

2 Öğretmen, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, danekermambetakhunova@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7075-5001.

Gönderilme Tarihi: 13.10.2022 Kabul Tarihi: 19.09.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1233715

Atıf: "Özerbaş, M. A., ve Mambetakhunova, D. (2023). Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2507-2530. DOI: 10.37669/milliegitim.1233715"

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. Araştırmada ilişkisel ve betimsel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 6100 öğrenciden basit tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 225 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler kişisel bilgi formu ile Türk (2017) tarafından geliştirilen "Dijital Bilgelik Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım şartını yerine getirip getirmediğini belirlemek için iki normallik testinden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra; cinsiyet, yaş, sınıf ve günlük dijital teknoloji kullanım süresi değişkenlerine göre ikili değişkenler arasındaki farklılığı belirlemek için parametrik testlerden "bağımsız T-testi", ikiden fazla değişken için "tek yönlü ANOVA" testi ve iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır. Fakülte ve bölüm değişkenlerine göre ise verilerin normal dağılmadığı belirlenmiş ve non parametrik testlerden "Kruskal - Wallis testi" kullanılmıştır. Yapılan testlerin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin dijital bilgelik açısından yeterlik algılarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin yaş, fakülte ve bölüm değişkenlerine göre ölçeğin paylaşımcılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Günlük dijital teknoloji kullanım süresi ile öğrencilerin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: *üniversite öğrencisi, yeterlik algısı, dijital bilgelik*

Examination of Competence Perceptions of University Students in Kyrgyzstan on Digital Wisdom

Abstract

The aim of this study is to determine the level of university students' perception of competence regarding digital wisdom. In this study, the relational and descriptive survey models were used together. The study group of the research consists of 225 students determined by simple random sampling method from 6100 students studying in different faculties of Kyrgyzstan-Turkey Manas University in 2021-2022 academic year. The data related to the research were collected using a personal information form and the Digital Wisdom Competence Perception Scale developed by Türk (2017). The data obtained in the study were analyzed using SPSS. Two normality tests were used to determine whether the data fulfilled the normal distribution requirement. Since the data were normally distributed according to gender, age, grade and daily digital technology usage time variables, Independent T-test and one-way ANOVA test were used to determine the difference between binary variables, and Spearman correlation analysis was used to determine the correlation between two variables. According to the faculty and department variables, Kruskal-Wallis test was used as a non-parametric test since the data were not normally distributed. When the results of the tests were examined, it was seen that students' perceptions of competence in terms of digital wisdom did not show a statistically significant difference according to gender and year variables. It was found that there was a statistically significant difference in the sharing aspect of the scale according to the age, faculty and department variables of the students. There was no significant relationship between daily digital technology usage time and students' perceptions of competence in digital wisdom.

Keywords: *university students, perception of competence, digital wisdom*

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın başlangıcı bilgi devrimine ve ekonominin küreselleşme süreçlerine dayalı dijital teknolojilerin gelişimini ön plana çıkarmıştır. Toplumda ve ekonomik süreçlerde enformasyon ana kaynak hâline gelmiştir. Bu enformasyon insanların elinde bilgiye dönüşerek sosyoekonomik ilişkilerin dijital ağ alanına aktarılmasını sağlamıştır. Son yıllarda, Kırgızistan ve dünyada, birkaç nesil çocuğun gelişiminin gidişatını büyük ölçüde belirleyen bir dizi yeni dijital teknolojinin ortaya çıktığı görülmektedir. Her yıl yetişkinler (ebeveynler) ve çocuklar arasındaki bilişsel ve duygusal boşluk artmaktadır. Modern çocuklar dijital nesli temsil eden ve dünyayı özel bir anlayış, algı ve düşünce çerçevesinde tahayyül eden, çeşitli etkinlik türlerine yetişkinlere nazaran farklı yaklaşımları olan, yeni iletişim ve iletişim yollarını benimsemiş bir tür topluluğu oluştururlar.

Dijital teknolojilerde yaşanan değişim ve gelişmeler; başta öğrenme, iletişim kurma ve çalışma biçimi olmak üzere toplumun işleyişini köklü bir biçimde değiştirmektedir. Sosyal, ekonomik ve özellikle teknolojik alanda pek çok değişim/gelişimlerin çok hızlı olduğu bu dönemde; bireylerin yaşam boyu öğrenen, analitik ve eleştirel düşünebilen, teknolojiyi etkili kullanabilen, yaratıcı, girişimci, dijital ortamlarda içerik/materyal üretebilen ve ürettiğini paylaşabilen vb. birçok becerinin kazanılabildiği dijital bir süreç yaşanmaktadır. Öğrenme, haber alma, iletişim kurma, alışveriş yapma ve araştırma gibi pek çok işin internet üzerinden gerçekleştirilmesi, bireyleri dijital yeterliklere sahip olmaya zorlamaktadır (Vural, 2016; Slavin, 2014).

21. yüzyılının başında insan yaşamındaki ve mesleki faaliyetlerindeki en önemli faktörler; bilgisayar, çeşitli mobil iletişim türleri, internet ve sosyal ağlardı. Bugün dünya; toplumun ve eğitim alanının işleyişinin imkânsız olduğu, gerekli ve önemli iletişim araçları hâline gelen yaygın "dijital teknolojilerin" etkisi altında kökten değişmiştir. İnternet uzun zamandır kişisel ve mesleki gelişim, değer yaratma için sayısız fırsatın kaynağı olmuştur. COVID-19 pandemisi ile birlikte çalışmak, öğrenmek, temel hizmetlere erişmek ve iletişimde olmak için internet hayatı bir gereklilik hâline gelmiştir. Son ITU (International Telecommunication Union) verileri, pandemi süresince internet edinimi ve kullanımının arttığını göstermektedir. 2019'da 4,1 milyar insan (dünya nüfusunun yüzde 54'ü) internet kullanıyordu. O zamandan beri, kullanıcı sayısı 782 milyon artarak 2021'de 4,9 milyar kişiye (nüfusun yüzde 63'ü) ulaşmıştır (International Telecommunication Union, 2021). Yirmi birinci yüzyılın başında doğan gençlerin doğumlarından itibaren dijital alanda yer aldıkları düşünülerek, onların internet kullanıcılarının çoğunluğunu oluşturduklarını varsaymak kolaydır. ITU (2020) verilerine göre 2020'de dünya gençliğinin yüzde 71'i (15 ile 24 yaş arası) internet kullanıyordu, bu oran diğer yaş gruplarının yüzde 57'siydi. Küresel ölçekte, gençlerin bağlantı kurma olasılığı nüfusun geri kalanından 1,24 kat daha fazlaydı. 2018-2020 zaman dilimi için verilerin mevcut olduğu ülkelerin neredeyse yarısında, nüfusun yüzde 90'ından fazlasının bir cep telefonu vardı (ITU, 2020). Verilerin de gösterdiği gibi, dünya çapında giderek daha fazla insan dijital teknolojileri kullanmaya başladı ve bu gelişme artarak devam edeceği söylenbilir. Çünkü 21. yüzyıl becerilerini oluşturan kategorilerden biri de dijital ortam odaklı öğrenmedir (Jakes, 2006; Holum ve Gahala, 2001; Prensky, 2001; Akt. Duran ve Özen, 2018) olarak görülmektedir.

Hayatımızın çoğunun teknoloji ile iç içe olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. İnsanlar mobil cihazlarla iletişim kurmakta, Facebook ve Twitter gibi sosyal ağlarda etkileşime girmektedirler. Yol tarifi almak için GPS teknolojisinden faydalanmaktadırlar. Karar verme şekilleri, dijital teknolojiler ile birlikte daha karmaşık hâle gelmektedir (Duran ve Özen, 2018). Dijital çağda bilgi her zaman parmaklarımızın ucundadır.

Dijital iletişim, dijital şehirler, dijital hükûmet dijital uçurum, dijital kimlik, dijital imzalar, dijital kütüphaneler, dijital para, dijital ölüm, dijital hukuk, dijital kültür, dijital üniversite, dijital eğitim, dijital vatandaşlık, dijital oyunlar gibi kavramlar hakkında bilgiler ve yenilikler her geçen gün artmaktadır. Dijital teknolojilerin yaygın varlığı ve insanların medya araçlarını kullanım sıklıkları bu araçların ve cihazların daha akıllı hâle gelmelerini sağlamıştır. Elbette teknoloji tek başına insan düşüncesinin, sağlam muhakeme ve problem çözme yeteneklerinin yerini alamayacaktır. Dijital bilgelik, karmaşık ve gelişmiş bir dünyada gezinmemize yardımcı olacaktır (Sadiku ve diğerleri, 2017). Gelecek yıllarda, azalan bilgi işlem maliyetleri, dijital teknolojileri Amerika Birleşik Devletleri'ndeki şehir içi mahallelerden gelişmekte olan ülkelerdeki kırsal köylere kadar dünyanın her yerindeki neredeyse herkes için erişilebilir hâle getirecektir (Resnick, 2002). Bu yeni teknolojiler, insanların yaşamları boyunca nasıl ve ne öğrendiklerini temelden dönüştürme potansiyeline sahiptir. Biyoteknolojilerdeki ilerlemelerin tarımda "yeşil devrimi" mümkün kılması gibi, yeni dijital teknolojiler de eğitimde bir "öğrenme devrimini" mümkün kılmaktadır. Ama yeni dijital teknolojiler bir öğrenme devrimini mümkün kılarken, kesinlikle bunu garanti etmemektedirler. Bugün eğitimde yeni teknolojilerin kullanıldığı çoğu yerde, teknolojiler sadece modası geçmiş öğrenme yaklaşımlarını güçlendirmek için kullanılmaktadır (Churcill, Oakley ve Churchill, 2008; Akt. Yontar, 2019). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler tarım, tıp ve endüstri alanlarında dönüşümler sağlarken, öğrenme ve öğretmeye ilişkin fikirlerde ve yaklaşımlarda aynı etkiyi göstermemiştir. Yeni teknolojilerden tam anlamıyla yararlanmak için, öğrenme ve eğitime yönelik yaklaşımlarımızı ve yeni teknolojilerin onları nasıl destekleyebileceğine dair fikirlerimizi temelden yeniden düşünmemiz gerekiyor. Son elli yılda psikologlar ve eğitim araştırmacıları, Jean Piaget'nin öncü çalışmasına dayanarak öğrenmenin basit bir bilgi aktarımı meselesi olmadığını anladılar. Öğretmenler, öğrencilerin kafalarına basitçe bilgi aktaramazlar; daha ziyade öğrenme, insanların aktif keşif, deney, tartışma ve yansıtma yoluyla etraflarındaki dünya hakkında yeni anlayışlar inşa ettikleri aktif bir süreçtir. Kısacası insanlar fikir almazlar; onları yaratırlar. Bilgisayarlara gelince "bilgi teknolojisi" veya "BT" ifadesinin yaygın olarak kullanılmasına rağmen bunlar basit bilgi makinelerinden daha fazlasıdır. Elbette bilgisayarlar bilgi iletmek ve bilgiye erişmek için harikadır ancak daha geniş anlamda, insanların yaratabileceği ve ifade edebileceği yeni bir ortamdır. Bilgisayarlar da dahil olmak üzere dijital teknolojiler yalnızca öğrencilere bilgi sağlamak için kullanılırsa yeni teknolojinin öğrenme ve eğitimi dönüştürmeye yönelik devrim niteliğindeki potansiyeli kaçırılmış olacaktır (Resnick, 2002).

Dijital teknolojilerin çağdaş öğrenciler üzerindeki etkisi inkar edilemez. Eğitimin dijital çağda güncel kalabilmesi için eğitim kurumlarının 21. yüzyıl programlarına entegre olması gerekmektedir. Yüksek öğretim kurumları sadece bilgi yaymanın

ötesine geçmelidir; bilgi yaratmaya ve öğrencilerin bilgelik kazanmalarına yardımcı olmaya odaklanmalıdır. Bilgi ve bilgelik toplum için daha önemli hâle gelmektedir. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek ve öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için teknolojiyi akıllıca kullanmalıdır. Dijital teknolojiler, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Sadiku ve diğerleri, 2017). Kirgizistan'da dijital teknolojiler gelişmesine rağmen şu anda bu konuda hâlâ bir araştırma eksikliği görülmektedir. Ülkedeki bilimsel literatür, nüfusun dijital teknolojilerle ilgili yeterliliğinin mevcut gelişme düzeyi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Bu çalışma ile öğrencilerin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlilik durumları hakkında daha fazla bilgi elde edilmesi umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarını belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algı düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları; Cinsiyet, Yaş, Fakülte, Bölüm, Sınıf değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları ile günlük dijital teknolojilerin kullanım süreleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, araştırmanın amacına yönelik verileri elde etmek için betimsel ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Bu nicel araştırma modelleri sosyal bilimler alanında en yaygın olarak kullanılan araştırma desenleridir. Bu modellerde testler, anketler, gözlemler ve görüşmeler yoluyla elde edilir. Değişkenler manipüle edilmez ancak olduğu gibi ölçülür. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır. Onları harhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyi uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2004). Betimsel nitelikli tarama modeli, araştırma sorularına nihai ve kesin cevaplar sağlamayı amaçlamaz, sadece araştırma konusunu değişen derinlik seviyelerinde araştırır. Tarama araştırma modeli, daha kesin araştırmaların temelini oluşturan ilk araştırmadır. Hatta örnekleme metodolojisinin ve veri toplama yönteminin belirlenmesinde bile yardımcı olabilmektedir. Tarama araştırma modeli önceden çok az araştırma yapılmış veya hiç yapılmamış yeni problemlerle uğraşma eğilimindedir (Karamagi, 2021).

Etik Kurul İzni: Çalışmanın etik izni 27.04.2022 tarihinde "K.30.2022/BAYEK–6447" sayısı ile Kırgızistan-Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve yayın Etiği Kurulundan alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırgızistan'da bulunan Manas Üniversitesi öğrencileri oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Manas üniversitesinde okuyan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 225 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, araştırmaya katılacak katılımcıların evren içerisinden rastgele bir şekilde seçildiği örneklem tekniğidir (Ekiz, 2015, s. 104). Örneklem grubuna ilişkin demografik ve tanımlayıcı istatistik bilgileri aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik özellikler	**Sayı**	**%**
1. Cinsiyet:		
Kadın	143	63,6
Erkek	82	36,4
Toplam	**225**	**100**
2. Yaş		
17-20	81	36
21-24	144	64
Toplam	**30**	**100**
3. Fakülte		
Güzel Sanatlar	18	8,0
Fen	14	6,2
Edebiyat	57	25,3
Mühendislik	17	7,6
İİBF	30	13,3
Turizm	34	15,1
Veteriner	55	24,4
Toplam	**225**	**100**

4. Bölüm		
Grafik	18	8
Uygulamalı Matematik ve Enformatik	14	6,2
Eğitim Bilimleri	32	14,2
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	13	5,8
Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Bölümü	21	9,3
Veteriner	55	24,4
Mütercim-Tercümanlık	12	5,3
Doğu Dilleri	14	6,2
İşletme	16	7,1
Bilgisayar Mühendisliği	17	7,6
İktisat	13	5,8
Toplam	**225**	**100**
5. Sınıf		
1. sınıf	51	22,7
2. sınıf	63	28,0
3. sınıf	56	24,9
4. sınıf	41	18,2
5. sınıf	14	6,2
Toplam	**225**	**100**
6. Günlük Dijital Teknoloji Kullanım Süresi:		
1-3 saat	40	17,8
4-6 saat	116	51,6
7-9 saat	69	30,7
Toplam	**225**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 143 kız ve 82 erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu (%63,6) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin %36'sının 17-20 yaş, %64'ünün 21-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%64'ü) 21-24 yaş aralığındadırlar. Fakülte değişkenine göre katılımcıların dağılımına bakıldığında öğrencilerin %8,0'ının Güzel Sanatlar, %6,2'sinin

Fen, %25,3'ünün Edebiyat, %7,6'sının Mühendislik, %13,3'ünün İktisadi ve İdari Bilimler, %15,1'inin Turizm ve %24,4'ünün Veterinerlik Bölümünde eğitim görmekte olduğu görülmektedir. Araştırmaya en çok (%25,3) Edebiyat Fakültesinden, en az ise (%6,2) fen fakültesinden öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %8'inin Grafik, %6,2'sinin Uygulamalı Matematik ve Enformatik, %14,2'sinin Eğitim Bilimleri, %5,8'inin Gastronomi ve Mutfak Sanatları, %9,3'ünün Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği, %24,4'ünün Veterinerlik, %5,3'ünün Mütercim ve Tercümanlık, %6,2'sinin Doğu Dilleri ve Edebiyatı, %7,1'inin İşletme, %7,6'sının Bilgisayar Mühendisliği ve %5,8'inin İktisat Bölümünde eğitim görmekte olduğu görülmektedir. Çalışmaya en çok (%24,4) Veterinerlik Bölümünden ve en az (%5,3) Mütercim ve Tercümanlık Bölümünden öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin okudukları sınıflar incelendiğinde öğrencilerin %22,7'sinin 1.sınıf, %28'inin 2.sınıf, %24,9'unun 3.sınıf, %18,2'sinin 4.sınıf ve %6,2'sinin 5.sınıfta eğitim görmekte olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%31,7'si) 2.sınıfta okumaktadırlar. Ayrıca 5.sınıf öğrencilerinin tümü Veterinerlik Fakültesinde eğitim görmektedir. Günlük Dijital Teknoloji Kullanım Süresi değişkenine göre öğrencilerin %,17,8'i günlük 1-3 saat, %51,6'sı günlük 4-6 saat ve %30,7'si günlük 7-9 saat dijital teknoloji kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%30,7'si) günlük 7-9 saat dijital teknoloji kullanmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Türk (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Dijital Bilgelik Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte Düşünme ve Karar Verme, Sosyal Duyarlılık, Paylaşımcılık olmak üzere üç ana alt boyutu bulunmaktadır ve ilk 16 maddesi Düşünme ve Karar Verme, sonraki 11 maddesi (17-27. maddeler) Sosyal Duyarlılık ve son 4 maddesi (28-31. maddeler) Paylaşımcılık faktörünü ölçmektedir. ***Ölçek*** toplam 31 maddeden ve 7'li Likert tipinde oluşmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu, alınabilecek en yüksek puan 217, en düşük puan ise 31'dir. Ölçeği oluşturma sürecinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, üç faktör altında toplam 31 madde ile toplam varyansın % 53,69'u açıklanmıştır. Bu faktörler, Düşünme ve Karar Alma (16 madde, α=,93), Sosyal Duyarlılık (11 madde, α=,90) ve Paylaşımcılık (4 madde, α=,83) şeklindedir. Ölçeğin genelinin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise α = .95 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle uygulama için Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Rektörlüğünden gereken izinler alınmıştır. Araştırma için ölçek formu öğrencilere dijital ortamda ve matbu olarak doldurturulmuştur. Öğrenciler öl-

çekleri kendi isteğine, gönüllülük esasına göre doldurmuşlardır. Ölçekten elde edilen veriler incelenmiş, 33 öğrencinin ölçeği eksik ya da hatalı doldurduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple 33 form değerlendirmeye alınmamıştır. İşlemler sonucunda 225 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak olan test türlerinin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağının belirlenmesi için veri dağılımına bakılmıştır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda verilerin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığının anlaşılması daha çok basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri ile sağlanmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri +1 ve -1 aralığında, Field (2009) ile George ve Mallery'ye (2010) göre ise bu değerler +2 ile -2 arasında bulunuyorsa verilerin normallik dağılım koşulunu yerine getirdiği kabul edilmektedir. Bu araştırmanın verilerinin basıklık değerinin 0.24 ve çarpıklık değerinin ise 1.4 olduğu belirlenmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım şartını yerine getirdiği anlaşılarak parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanması için kullanılan istatistiksel yöntemler betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler için t-testi, üç ve üzeri örneklemlerde tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca Günlük Dijital Teknoloji Kullanım süresi *değişkeni* ve dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak kabul edilmiştir. Karşılaştırma işlemlerinde varyans eşteşliği Levene testi ile kontrol edilerek sağlanmıştır. t-testleri ve varyans analizlerinden elde edilen bulgular Levene testi sonuçlarına göre raporlanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda öncelikle üniversite öğrencilerin dijital bilgelik yeterlik algı düzeylerine ilişkin genel durum betimlenmiş, daha sonra da bu algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algı Düzeyleri

Tablo 2'de üniversite öğrencilerin dijital bilgelik yeterlik algı düzeylerinin genel durumuna yer verilmiştir.

Tablo 2

Dijital Bilgelik Yeterlik Algısı Ölçeği ve Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktör	N	X̄	S
Ölçeğin Geneli	225	159,77	24,246
Düşünme ve Karar Verme	225	81,48	12,7612
Sosyal Duyarlılık	225	57,10	9,9455
Paylaşımcılık	225	20,05	4,8703

Tablo 2'deki ortalamalara incelendiğinde öğrencilerin kendilerini en çok yeterli gördükleri dijital bilgelik yeterlik alanı, Sosyal Duyarlılık alt boyutu olduğu görülmektedir. Kendilerini en az yeterli gördükleri alan ise ölçekteki en fazla (16) maddeye sahip olan Düşünme ve Karar Verme boyutudur. Ölçeğin Paylaşımcılık boyutunda öğrenciler kendilerini orta düzeyde yeterli oldukları saptanmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algıları; Cinsiyet, Yaş, Fakülte, Bölüm, Sınıf Değişkenleri Açısından Farklılık Gösterme Durumları

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p
Kadın	143	159,59	23,92	223	,795	,428
Erkek	82	156,96	23,84			
Toplam	225					

Tablo 3'te dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bağımsız örneklem t- testi ile bakılmıştır. Test sonucunda kadın ve erkekler arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. $t(223)=0,795$; $p>0,05$.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p
Düşünme ve Karar Verme	Kadın	143	81,6	12,68	223	,188	,851
	Erkek	82	81,26	13,96			
Sosyal Duyarlılık	Kadın	143	58,04	9,99	223	1,896	,059
	Erkek	82	55,45	9,7			
Paylaşımcılık	Kadın	143	19,94	5,11	223	,770	,658
	Erkek	82	20,24	4,43			

Tablo 4'te dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ölçeğin alt boyutları açısından bağımsız örneklem t- testi ile bakılmıştır. Test sonucunda tüm alt boyutlarda kadın ve erkekler arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. t(223)=0,188; 1,896; 0,770; p≥0,05. Analiz sonucunda tüm alt boyutlarda kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ancak ortalamalar dikkate alındığında Düşünme ve Karar Verme ile Sosyal Duyarlılık boyutunda kadınların ortalaması erkeklerden daha yüsek iken Paylaşımcılık alt boyutunda erkeklerin ortalaması kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Yaş Değişkenine Göre Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Yaş	N	X̄	S	sd	t	p
17-20	81	154,88	22,00	223	-1,774	,077
21-24	144	160,74	24,69			
Toplam	240					

Tablo 5'te dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna bağımsız örneklem t - testi ile bakılmıştır. Test sonucunda yaş grupları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. t(223)=-1,774; p>,05.

Tablo 6

Yaş Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	N	X̄	SS	sd	t	p
Düşünme ve Karar Verme	17-20	81	80,12	11,78	223	-1,197	,233
	21-24	144	82,24	13,25			
Sosyal Duyarlılık	17-20	81	55,88	9,50	223	-1,375	,170
	21-24	144	57,78	10,15			
Paylaşımcılık	17-20	81	18,87	5,00	223	-2,758	,006
	21-24	144	20,71	4,68			

Tablo 6'da dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ölçeğin alt boyutları açısından bağımsız örneklem t- testi ile bakılmıştır ve 17-20 ve 21-24 yaş grupları arasında paylaşımcılık boyutunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir t(223)= -2,758; p< 0,05. Test sonucuna göre 21-24 yaş arasındaki öğrenciler dijital teknolojileri paylaşım amacıyla kullanmada 17-20 yaş arasındaki öğrencilere göre daha yeterlidir.

Tablo 7

Fakülte Değişkenine Göre Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal - Wallis Testi Sonuçları

Fakülte	n	Sıra. Ort.	sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar	18	81,97	6	7,575	,271
Fen	14	129,89			
Edebiyat	57	120,78			
Mühendislik	17	95,97			
İİBF	30	109,42			
Turizm	34	120,66			
Veteriner	55	113,27			
Total	225				

Tablo 7'de öğrencilerin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algı düzeylerinin fakülte değişkeni açısından farklılığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yeterlik algıları bölüm değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermemekte oldukları tespit edilmiştir, χ^2 (sd=66, n=225)=7,575, p> 0,05. Ancak öğrencilerin aldıkları puanların sıra ortalamalarına bakıldığında Fen ile Edebiyat Fakültelerinin öğrencileri en yüksek ve Güzel Sanatlar ile Mühendislik Fakültelerinin öğrencileri en düşük puanları aldıkları görülmüştür.

Tablo 8

Fakülte Değişkenine Göre Dijital Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Fakülte	n	Sıra. Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Düşünme ve Karar Verme	Güzel Sanatlar	18	91,75	6	3,736	,712	
	Fen	14	117,29				
	Edebiyat	57	110,72				
	Mühendislik	17	101,26				
	İktisadi ve İdari Bilimler	30	116,87				
	Turizm	34	123,53				
	Veteriner	55	116,24				
Sosyal Duyarlılık	Güzel Sanatlar	18	83,25	6	9,693	,138	
	Fen	14	122,96				
	Edebiyat	57	128,28				
	Mühendislik	17	89,79				
	İktisadi ve İdari Bilimler	30	106,90				
	Turizm	34	114,43				
	Veteriner	55	113,98				
Paylaşımcılık	Güzel Sanatlar	18	77,39	6	15,286	,018	Fen-Güzel Sanatlar
	Fen	14	152,29				
	Edebiyat	57	126,84				
	Mühendislik	17	106,35				
	İktisadi ve İdari Bilimler	30	99,12				
	Turizm	34	117,50				
	Veteriner	55	107,15				

Tablo 8'de üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının fakülte değişkenine göre farklılaşma durumuna ölçeğin alt boyutları açısından Kruskal - Wallis testi ile bakılmıştır. Test sonucunda fakültelere göre öğrenciler arasında paylaşımcılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olduğu tespit edilmiştir. χ^2 (sd=6, n=225)=15,286, p< 0,05. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın fen fakütesinin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Bölüm Değişkenine Göre Dijital Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Bölüm	n	Sıra. Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Düşünme ve Karar Verme	Grafik	18	91,75	10	13,287	,208	
	UME	14	117,29				
	Eğitim Bilimleri	32	123,44				
	GMS	13	96,23				
	STR	21	140,43				
	Veteriner	55	116,24				
	Mütercim-Tercümanlık	12	119,17				
	Doğu Dilleri	14	77,93				
	İşletme	16	126,19				
	Bilgisayar Mühendisligi	17	101,26				
	İktisat	13	102,08				
Sosyal Duyarlılık	Grafik	18	83,25	10	12,998	,224	
	UME	14	122,96				
	Eğitim Bilimleri	32	138,27				
	GMS	13	109,92				
	STR	21	117,21				
	Veteriner	55	113,98				
	Mütercim-Tercümanlık	12	130,67				
	Doğu Dilleri	14	104,18				
	İşletme	16	111,63				
	Bilgisayar Mühendisligi	17	89,79				
	İktisat	13	98,62				

Paylaşımcılık	Grafik	18	77,39	10	21,551	,018	UME-Grafik
	UME	14	152,29				
	Eğitim Bilimleri	32	143,67				
	GMS	13	107,77				
	STR	21	123,52				
	Veteriner	55	107,15				
	Mütercim-Tercümanlık	12	97,42				
	Doğu Dilleri	14	110,61				
	İşletme	16	108,50				
	Bilgisayar Mühendisligi	17	106,35				
	İktisat	13	88,65				

Tablo 9'da üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre farklılaşma durumuna ölçeğin alt boyutları açısından Kruskal - Wallis testi ile bakılmıştır. Test sonucunda bölümlere göre öğrenciler arasında paylaşımcılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olduğu tespit edilmiştir. χ^2 (sd=10, n=225)=21,551, p< 0,05. Bu farklılığın uygulamalı matematik ve enformatik (UME) bölümünün lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Sınıf Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	51	151,9412	21,82147
2. sınıf	63	163,1429	20,55116
3. sınıf	56	161,0893	24,33425
4. sınıf	41	157,7805	25,27698
5. sınıf	14	155,4286	34,54476
Toplam	225	158,6356	23,87749

Tablo 10 incelendiğinde çalışmaya 1. sınıftan 51 (151,94), 2. sınıftan 76 (165,49), 3. sınıftan 56 (161,09), 4. sınıftan 41 (157,78), 5. sınıftan 16 (158,06), öğrenci katıldığı görülmüştür.

Tablo 11

Sınıf Değişkenine Göre Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	4076,571	4	1019,143	1,814	,127
Gruplariçi	123633,544	220	561,971		
Toplam	127710,116	224			

Tablo 11'de üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarında sınıf değişkenine göre faklılığının olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmıştır. Test sonucunda sınıflara göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir. F (4, 220) = 1,814; (p> 0,05).

Tablo 12

Sınıf Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Faktör	Sınıf	N	$\bar{X}$	S
Düşünme ve Karar Verme	1. sınıf	51	79,1765	12,03280
	2. sınıf	63	83,3968	11,64743
	3. sınıf	56	82,3929	12,75315
	4. sınıf	41	80,6098	13,30203
	5. sınıf	14	80,1429	17,97373
	Toplam	225	81,4800	12,76123
Sosyal Duyarlılık	1. sınıf	51	54,5294	54,5294
	2. sınıf	63	58,8571	58,8571
	3. sınıf	56	58,3036	58,3036
	4. sınıf	41	56,8537	56,8537
	5. sınıf	14	54,5000	54,5000
	Toplam	225	57,1022	57,1022
Paylaşımcılık	1. sınıf	51	18,2353	18,2353
	2. sınıf	63	20,8889	20,8889
	3. sınıf	56	20,3929	20,3929
	4. sınıf	41	20,3171	20,3171
	5. sınıf	14	20,7857	20,7857
	Toplam	225	20,0533	20,0533

Tablo 12'de aritmetik ortalamalar incelendiğinde düşünme ve karar verme boyutunda en yüksek puanı ikinci sınıf, en düşük puanı ise 1.sınıf öğrencileri, sosyal duyarlılık boyutunda en yüksek puanı ikinci sınıf, en düşük puanı ise 5. sınıf öğrencileri ve paylaşımcılık boyutunda ise en yüksek puanı ikincisınıf öğrencileri, en düşük puanı ise birinci. sınıf öğrencileri aldıkları görülmüştür.

Tablo 13

Sınıf Değişkenine Göre Dijital Eğitim Platformları Kullanma Durumlarının Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Faktör		KT	Sd	KO	F	Levene	p	Fark
Düşünme ve Karar Verme	Gruplararası	604,84	4	151,21	,927	,305	,449	
	Gruplariçi	35873,31	220	163,06				
	Toplam	36478,16	224					
Sosyal Duyarlılık	Gruplararası	709,767	4	177,44	1,820	,055	,126	
	Gruplariçi	21446,88	220	97,48				
	Toplam	22156,64	224					
Paylaşımcılık	Gruplararası	229,36	4	57,34	2,481	,746	,045	1-2
	Gruplariçi	5083,99	220	23,1				
	Toplam	5313,36	224					

Tablo 13'te üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarında sınıf değişkenine göre farklılaşma durumuna ölçeğin alt boyutları açısından ANOVA testi ile bakılmıştır. Test sonucunda sınıflara göre öğrenciler arasında sosyal paylaşımcılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olduğu tespit edilmiştir. $F(4, 220) = 2{,}481$, $p < 0{,}05$. Hangi sınıflar arasında farklılığın testpit etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu testin seçilmesinin sebebi Levene homojenlik testinin sonucunda verilerin homojen olduğunun ($p>0{,}05$) saptanmasıdır. Test sonucunda 2. sınıf öğrencilerinin paylaşımcılık boyutunda yeterlik durumlarını birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Tablo 14

Günlük Dijital Kullanım Süresi (GDTKS) Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

GDTKS	N	$\bar{X}$	S
1-3	47	155,3191	26,16262
4-6	120	162,5250	23,28521
7-9	73	158,1096	24,28280
Toplam	240	159,7708	24,24650

Tablo 14 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 47'si (155,32) günlük 1-3 saat, 120'si (162,52) günlük 4-6 saat ve 73'ü (158,1) günlük 7-9 saat dijital teknolojileri kullandığı görülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algıları İle Günlük Dijital Teknolojilerin Kullanım Süreleri Arasındaki İlişki Düzeyleri

Tablo 15

GDTKS Değişkeni ve Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Toplam Puan
GDTKS	Spearman	,022
	p	,738
	N	240

Tablo 15'te üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları ile GDTKS değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Test sonucunda öğrencilerin günlük dijital teknoloji kullanım süreleri ile dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür, r=,022, p>,05.

Tablo 16

GDTKS Değişkeni ve Dijital Bilgeliğe İlişkin Yeterlik Algılarının Arasındaki İlişkiye Yönelik Ölçeğin Alt Boyutları Açısından Yaoılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

		Düşünme ve Karar Verme	Sosyal Duyarlılık	Paylaşımcılık
GDTKS	Spearman	,052	,036	,001
	p	,441	,591	,993
	N	225	225	225

Tablo 16'da üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları ile GDTKS değişkeni arasında ölöeğin alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Test sonucunda öğrencilerin günlük dijital teknoloji kullanım süreleri ile dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür, r=,052; ,036; ,001, p>,05.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç ve alt amaçlar çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar verilerek ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe yeterlik algıları incelendiğinde öğrencilerin kendilerini en çok yeterli algıladıkları dijital bilgelik boyutu; "düşünme ve karar verme" boyutu, en düşük algıladıkları alan ise "paylaşımcılık" boyutu ve "sosyal duyarlılık boyutunun ikinci sırada olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde puanlara bakıldığında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca ters düşen Lemon ile Garvis'in Avustralya'da(2016) ve Türk'ün (2017) Türkiye'de yaptıkları çalışmaların sonucunda öğrencilerin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum Avustralya'da ve Türkiye'de dijital teknolojilerin gelişimi ve halk arasında yayılması Kırgızistan'a göre daha hızlı olduğundan kaynaklanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları incelendiğinde, kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin arasında hem ölçme aracının toplam sonucunda hem de alt faktörler ayrı ayrı ele alındığında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçla alan yazında Correa'nın (2016), Ceylan'ın (2019), Al Fazari'nin (2017) yaptığı çalışmalar paralellik göstermektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ölçeğin sosyal duyarlılık boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bu durum "Kadınların yalnız dijital bilgelik konusunda değil, genel olarak erkeklere göre daha çok duyarlılık göstermektedirler." şeklinde söylenebilir. Buna rağmen Keskin (2016) ve Türk (2017) tarafından yapılan çalışmalarda dijital yeterlik boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha yeterli oldukları görülmüştür.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları incelendiğinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonucu, alan yazında Correa (2016) tarafından yapılmış olan çalışma desteklemektedir ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında 21-24 yaş arasındaki öğencilerin dijital bilgelik yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların, 17-20 yaş arası öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yaşı arttıkça dijital teknolojileri kullanım tecrübeleri ve böylece dijital bilgelik yeterlikleri de artmaktadır, ifadesiyle yorumlanabilir. Eshet-Alkalai (2012), Yazıcı ve Özerbaş, Türk (2017) ve Van Deursen, Helsper ve Eynon (2014) tarafından yapıldığı çalışma bu sonucu desteklemektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları fakülteler temel alındığında öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak ölçeğin alt boyutlarına göre analiz sonuçlarına bakıldığında fen fakültesi öğrencileri, "sosyal duyarlılık ve paylaşımcılık" boyutlarında diğer fakülte öğrencilerinden farklılık göstermiştir. Bölüm değişkeni açısından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak ölçeğin alt boyutlarına göre yapılan analiz sonuçlarına göre paylaşımcılık boyutunda uygulamalı matematik ve enformatik bölümünün öğrencileri başka bölüm öğrencileri ile farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar fen fakültesinin UME bölümünün öğrencileri başka öğrencilere göre dijital teknolojilerle daha yakın olduklarından kaynaklanabilir. Bu sonucla Keskin (2016) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonucu paralellik göstermektedir ancak bilgisayar mühendisliği bölümünün öğrencilerinin UME bölümünün öğrencilerine göre daha düşük ortalama puana sahip oldıkları bir şaşırtıcı sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara alternatif olarak Türk'ün (2017), Akkoyunlu ve Orhan'ın (2003), Özgür'ün (2016) yaptıkları çalışmalar sonucunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehine olan anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sonuçta genel olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve bölüm değişkenlerinin öğrencilerin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarını anlamlı düzeyde etkilemedikleri söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflar temel alındığında genel olarak öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında ise paylaşımcılık boyutunda 2. sınıf öğrencilerin kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin, dijital bilgelik konusundaki yeterlik algılarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin günlük dijital teknoloji kullanım süreleri ile onların diital bilgeliğe ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin günlük dijital teknoloji kullanım süreleri onların bu konuda yeterlik algılarını herhangi bir düzeyde etkilememektedir şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca alternatif olarak Eastin ve LaRose'ın (2000) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin internet öz-yeterlik düzeyleri ile internet kullanım değişkeni ile arasında pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algıları incelendiğinde en düşük ortalama puanları "paylaşımcılık" faktöründedir. Araştırmacı öğrencilerin dijital teknolojileri paylaşma amacıyla daha çok kullanmalarını önermektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencilerin paylaşımcılık yeterliklerini geliştirecek ortamlar ve teknikler yaratılmalıdır. Öğrencilerin en düşük ikinci ortalamaya sahip olan faktör ise "sosyal duyarlılık"tır. Ayrıca, Ölçek alt boyutları ortalama üzerinden değerlendirildiğinde ikinci sırada Düşünme ve Karar Verme boyutunun olduğu söylenebilir. Bu sonuç düzeltilmeli.Bu durum öğrencilerin sosyal duyarlılığa ilişkin yeterliklerini

geliştirmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu amaçla üniversitelerde dijital bilgi güvenirliği, dijital ortamlarda farklı kültürel ögeler, dijital ortamdaki payalşımların olası sonuçları, gelişen dijital teknolojileri kullanarak kendilerini geliştirme yolları hakkında bilgi verilebilir.

Öğrencilerin dijital bilgelik yeterlik algılarında yaşa göre anlamlı bir farklılık yoktur ancak 21-24 yaş grubundaki öğrenciler ile 17-20 yaş arası öğrencilerine göre daha yeterlidirler. Bu durum yaş büyüdükçe öğrencilerin dijital teknoloji kullanım tecrübelerin de büyüdüğü ve üniversitede öğretim sürecinde bu konuda daha çok bilgi edinmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca sınıf değişkenine göre birinci sınıf en düşük olmakla birlikte ikinci sınıftan itibaren sınıf yükseldikçe dijital bilgelik puanının düştüğü görülmektedir. Bu nedenle üniversite genelinde tüm öğrencilerin dijital yeterlik düzeylerini geliştirmek amacıyla üniversitelerde eğitim-öğretim sürecinde dijital teknoloji kullanıma fırsatlarını arttırmak gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinin dijital yeterlik algıları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında UME bölümü öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu durum UME bölümünde öğrencileri dijital teknolojilere daha yakın olduğundan kaynaklanabilir. Bundan yola çıkarak üniversite ortamında sadece UME, bilgisayar programcılığı gibi bölümlerde değil başka bölümlerin dersleri de dijital teknoloji kullanımı içermelidir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yeterlik algı düzeyleri ele alınmıştır. Zamanımızda okul öğrencileri çocukluğundan itibaren dijital teknolojilere yakın olduğundan ileride okul öğrencileri üzerinde benzer konularda araştırmalar yapılabilir. Bu tip çalışmalar eğitim sektöründe dijital teknolojilerin kullanılması hakkında veri toplamaya ve böylece var olan durumun gelişmesine katkı sağlamaya yardım edebilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve ögretim teknolojileri egitimi (böte) bölümü ögrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inanci ile demografik özellikleri arasindaki iliski. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2 (3), 86-93.

Al Fazari, M. K. (2017). Wisdom among university students in Oman in the light of some variables. *Indian Journal of Positive Psychology, 8*(3), 458-461.

Bardall, G. (2017). The role of information and communication technologies in facilitating and resisting gendered forms of political violence 1. M. Segrave and L. Vitis (Ed.). *Gender, Technology and Violence* (s. 100-117). London: Routledge.

Barron, B., Walter, S. E., Martin, C. K. and Schatz, C. (2010). Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two Silicon Valley middle schools. *Computers & Education, 54*(1), 178-189.

Ceylan, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretiminde, eğitim bilişim ağında (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış master tezi]. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Correa, T. (2016). Digital skills and social media use: how internet skills are related to different types of facebook use among 'digital natives'. *Information, Communication & Society*, *19*(8), 1095-1107.

Duran,E., ve Özen N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık, *Türkiye Eğitim Dergisi*, *Cilt 3*, Sayı 2, s.31-46.

Eastin, M. S., and Larose, R. (2000). Internet Self-Efficacy And The Psychology Of The Digital Divide. *Journal Of Computer-Mediated Communication*, *6*(1), Jcmc611.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Informing Science And Information Technology*, *vol 9*, 267- 276.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage.

George, D., and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows a step by step: A Simple Guide and Reference.* Erişim adresi: https://wps. ablongman. com/wps/media/objects/385/394732/george4answers. pdf.

Karamagi, R. (2021). *Scientific Research Methods.* Lulu Press, Inc.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler.* Nobel Akademik Yayıncılık, (S. 36, 77)

Keskin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi Cilt: 6* Sayı: 12, 133 – 149.

Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı (2022a). https://edu.gov.kg/posts/551/

Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı (2022b). *Eğitim yönetim bilgi sistemi* – Açık veri. https://open.edu.gov.kg/index.php.

Kühn, C. (2017). Are students ready to (re)-design their personal learning environment? The case of the e-dynamic. space. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *6*(1), 11-19.

Lemon, N., and Garvis, S. (2016). Pre-Service Teacher Self-Efficacy In Digital Technology. *Teachers And Teaching*, *22*(3), 387-408.

Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Research in Reading, 32*(1), 38-56.

Odabaşı, H. F. (2000). Akademik eskimişlik ve sürekli mesleki gelişim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 161-166.

Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 22- 38.

Paniagua, A. (2018). Why pedagogy matters for innovative teaching. *Education & Skills Today.* 28 Haziran 2018 tarihinde https://oecdeducationtoday.blogspot.com/2021/03/teacher-innovation-pedagogyschool-network.html adresinden erişilmiştir.

Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. *The global information technology repor: Readiness for the networked world*, 32-37.

Sadiku, M. N., Shadare, A. E., and Musa, S. M. (2017) Digital wisdom. *International Journal Of Advanced Research İn Computer Science And Software Engineering*, 7(8), 72-73.

Salajan, F.D., Schönwetter, D.J. and Cleghorn, B.M. (2010). Student and faculty intergenerational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education, 55*(3), 1393-1403.

Slavin, Robert E. (2014). Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama (G. Yüksel, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., and Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Boston, MA: pearson.

Traxler, J. (2018). Digital literacy: A palestinian refugee perspective. *Research in Learning Technology,* 26.

Türk, M. (2017). Öğretmen *adaylarının dijital bilgeliğe ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Van Deursen, A. J., Helsper, E. J., and Eynon, R. (2014). *Measuring digital skills.* from digital skills to tangible outcomes project report.

Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi* (Tez No. 438245) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Wang, R., Wiesemes, R. and Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education, 58*(1), 570-578.

White, G. K. (2013). *Digital fluency: Skills necessary for learning in the digital age*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Yazıcı, E. B., ve Özerbaş, M. A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarını kullanma durumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *22* (1) , 1-14 . DOI: 10.53629/sakaefd.1001477.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7* (4), 815-824.

URL: https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2021/11/15/internet-use/

The Mediating Role of Organizational Climate in the Relationship Between School Principals' Managerial Roles and Teachers' Emotional Labors*

RESEARCH ARTICLE

Duran MAVİ[1], Murat ÖZDEMİR[2]

1 Dr., Ministry of National Education, Hoca Ahmet Yesevi Primary School (Elbistan), duranmavi@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7244-6448.

2 Prof. Dr., Hacettepe University, Institute of Education Sciences, mrtozdem@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1166-6831.

Gönderilme Tarihi: 27.08.2022 Kabul Tarihi: 18.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1167593

Atıf: "Mavi, D., ve Özdemir, M. (2023).. The mediating role of organizational climate in the relationship between school principals' managerial roles and teachers' emotional labors. *Millî Eğitim, 52* (240), 2531-2552. DOI: 10.37669/milliegitim.1167593"

Abstract

Educational researchers have recently focused on the relationships between various organizational variables. The managerial roles of the principals are also one of the issues discussed in this context. Because these roles are closely related to the school atmosphere and teachers' feelings. The current study examined the mediation of organizational climate in the relationship between the roles of principals and teachers' emotional labor. For this, a structural regression model designed by the authors was tested. Data were collected from 535 teachers working in elementary schools in Kahramanmaras (*Turkiye*) *and analyzed with MPlus 8.3. The findings show statistically significant and positive correlations between managerial roles-organizational climate, organizational climate-deep acting, and organizational climate-genuine emotions. Surface acting has a statistically significant, negative correlation with genuine emotions, and no statistically significant correlation exists with other variables. The structural regression model shows that organizational climate predicted by managerial roles predicts deep acting and genuine emotions. However, surface acting is not predicted by the organizational climate in the model. According to these results, the fact that the principals fulfill their roles contributes to the climate in the schools and thus the teachers' feeling of deep and genuine emotions. It is expected that the study will make original contributions to the managerial roles revised approach and the approach's school/educational management framework. The authors suggest that scholars investigate the managerial roles of principals in their future studies by designing multi-level procedures with different variables.*

Keywords: *principal, managerial roles, organizational climate, emotional labor*

---

* This study is derived from the first author's dissertation entitled, *"Yonetici Rolleri, Orgut Iklimi ve Duygusal Emek Arasindaki Iliskilere Yonelik Ogretmen Gorusleri"* and numbered 664550. The research was presented as an abstract paper at the IXth International Eurasian Educational Research Congress.

Okul Müdürlerinin Yönetici Rolleri ile Öğretmenlerin Duygusal Emekleri Arasındaki İlişkide Örgüt İkliminin Aracı Rolü

Öz

Eğitim araştırmacıları son zamanlarda çeşitli örgütsel değişkenlerin arasındaki ilişkilere odaklanmış durumdadır. Müdürlerin yönetici rolleri de bu kapsamda ele alınan konulardan biridir. Zira bu roller, okul atmosferi ve öğretmen duyguları ile yakından ilişkilidir. Mevcut çalışmada, müdürlerin rolleri ile öğretmenlerin duygusal emekleri arasındaki ilişkide örgüt iklimin aracılığı incelenmiştir. Bunun için yazarlar tarafından tasarlanan yapısal regresyon modeli test edilmiştir. Veriler Kahramanmaraş'taki (Türkiye) ilkokullarda çalışan 535 öğretmenden toplanmış ve MPlus 8.3 ile çözümlenmiştir. Bulgular yönetici rolleri-örgüt iklimi, örgüt iklimi-derinden rol yapma ve örgüt iklimi-samimi duygular arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar bulunduğunu göstermektedir. Yüzeysel rol yapmanın samimi duygularla istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir korelasyonu bulunurken diğer değişkenlerle istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyonu bulunmamaktadır. Yapısal regresyon modeli yönetici rollerinin yordadığı örgüt ikliminin derinden rol yapmayı ve samimi duyguları yordadığını göstermektedir ancak modelde yüzeysel rol yapma örgüt iklimi tarafından yordanmamaktadır. Bu sonuçlara göre müdürlerin rollerini yerine getirmeleri okullardaki iklime, dolayısıyla öğretmenlerin derinden ve samimi duygular hissetmelerine katkı sunmaktadır. Çalışma ile yönetici rolleri revize edilmiş yaklaşımına ve yaklaşımın okul/eğitim yönetimi çerçevesine özgün katkılar sunulması beklenmektedir. Yazarlar araştırmacılara gelecekteki çalışmalarında farklı değişkenlerle çok düzeyli modeller tasarlayarak müdürlerin yönetsel rollerini araştırmalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: *okul müdürü, yönetici rolleri, örgüt iklimi, duygusal emek*

Introduction

Education is a life-long process of both formal and informal nature through which new skills are acquired. Various factors within and outside the school play a role in these processes. Studies show that one of these relevant factors is teachers' emotions (Brown et al., 2018; Kitching, 2009; Winograd, 2003). It is known that feelings are used when appropriate to increase individual and organizational effectiveness in educational institutions. For this, the types of emotions that employees reflect are guided (Hochschild, 1983). According to the author, emotional labor, an essential variable in this perspective, explains where employees offer the emotions their organization wants instead of the emotions they feel at work. It is dimensioned as *surface acting*, *deep acting*, and *genuine emotions*. Emotional labor affects almost every profession

(Robbins and Judge, 2011). Educators' emotions also consider schools. In fact, according to recent studies (Fouquereau et al., 2019; Nyanjom and Naylor, 2021; Pappa and Hökkäb, 2021), teachers' emotional levels are highly influential on their professions. Depersonalization, low accomplishment (Zhang et al., 2020), teacher autonomy (Buyruk and Akbas, 2021), recruitment (Corcoran and O'Flaherty, 2022), and well-being (Wang et al., 2021) are some of these effects. In addition, various studies include burnout (Lee, 2019; Lee and Chelladurai, 2016), classroom management (Lee and Van Vlack, 2018), job characteristics (Bono and Vey, 2005), job satisfaction (Zhang and Zhu, 2008), leadership orientations (Ozdemir and Kocak, 2018), and turnover (Richardson et al., 2008) indicating these crucial variables are related to emotional labor. One of these variables is the organizational climate (Ashforth, 1985; Bosworth et al., 2018). Organizational climate shapes the emotions of employees in numerous ways, such as emotional (Yao et al., 2015), job satisfaction (Chu, 2002), and leadership (Ekvall, 1996; Zhou and Li, 2018) which hints at the relationship between, and emotional labor as it mentioned in specific studies (Ashforth and Humphrey, 1993; Brown et al., 2018).

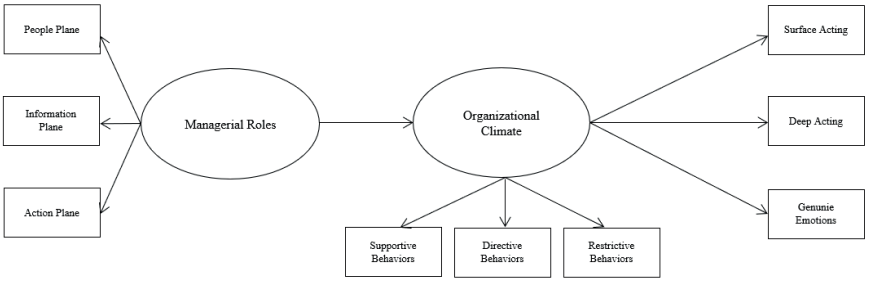
Organizational climate can be defined as the psychological characteristics of the organization. Studies conducted on organizational climate include employees' innovation (Shanker et al., 2017), job satisfaction (Putti and Kheun, 2007), knowledge sharing, and work engagement (Song et al., 2014), relations (Sulak, 2017), and performance (Grayson and Alvarez, 2008; Steele et al., 2021). This situation reveals the importance of the organizational climate in the school context, which can affect every part of the societies. Organizational climate prevents bullying in schools (Low and Van Ryzin, 2014) and positively correlates with satisfaction and success (Cohen et al., 2009; Teng, 2020; Wehrli, 2019). All of this increases the importance of organizational climate. There are several numbers of factors that affect this variable. One of them is principals (Hallinger and Heck, 1998; Matić et al., 2017). Lunenburg and Ornstein (2012) describe the organizational climate as all of the environmental characteristics of the organization, including management and principals. The effects of principals are closely linked to their various behaviors. These behaviors, known as managerial roles, are explained by Mintzberg (2009) as people relations, information flow, and managerial actions in organizations. Studies in which the components of managerial roles and organizational climate are considered together (Glisson, 2007) suggest that managerial roles are in contact with the organizational climate. Relationships between the components of managerial dynamics and organizational climate (Werang and Lena, 2014) also support this concept. Previous studies on leadership and school climate (Bellibas and Liu, 2016; Bosworth et al., 2018; Sanchez et al., 2020) also strengthen these links between organizational climate and managerial roles.

The basic details of the first perspective of managerial roles are set by Mintzberg (1973). However, he (2009) pinpointed several theoretical arguments in his new view as *people*, *information*, and *action plane*s. Various researchers have recently studied the details of roles in various organizations, including educational institutions and educators (Fink, 2011; Lavigne, 2019; Sandhu and Kulik, 2019; White, 2020). In addition, those are discussed with variables such as knowledge sharing (Bock et al., 2005), leadership (Kruse, 2020; Saah, 2017), and teachers' trust (Dogan, 2019). When scrutinized, it is seen that these variables are found in the interface between managerial roles and organizational climate. In particular, organizational culture (Janicijevic, 2012) and managerial support (Madanayake, 2014) are essential references. When studies on principals and organizational climate in schools (Paloniemi et al., 2021; Vermeulen et al., 2020) are added, the subject's significance is better understood. However, all these studies are not based on the current managerial roles approach. This situation makes examining the organizational climate and emotions more interesting regarding this perspective of managerial roles.

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on the dimensions and components of the variables of emotional labor, organizational climate, and managerial roles (Glisson, 2007; Richardson et al., 2008; Tengblad, 2006; Zhou and Li, 2018). Despite the effects and functions of each one, connections between these variables are unclear, especially for educational organizations. On the other hand, some opinions regarding the fact that managerial practices can predict organizational climate (Bellibas and Liu, 2016; Griffith, 1999; McCarley et al., 2016; Payne and Mansfield, 1973), and organizational climate can predict emotional labor (Bock et al., 2005; Katz-Navon et al., 2020; Yao et al., 2015) suggest that it would be appropriate to think these variables together. Considering the population of teachers, students, and Turkiye's educational and socio-economic position, a study to be carried out on the related variables will be suitable for national and international levels. In addition, the limitation of this literature offers us an opportunity to investigate relationships. In this respect, it is thought that examining the relationships among managerial roles, organizational climate, and emotional labor according to teachers' views will be a scientific activity that can fill an important gap in the literature and, thereupon, contributions. The following parts include the theoretical underpinnings of the study, along with the proposed hypothesis based on the conceptual and empirical relationships. The hypothetical model we will test in this study is presented in Figure 1.

Figure 1

Hypothetical Model of Study



Note: *Surface Acting*, *Deep Acting*, and *Genuine Emotions* are dimensions of emotional labor.

Managerial roles are the attitudes and skills that managers use to achieve their goals by taking strength from their positions (Mintzberg, 1973). It is seen that the managerial roles approach is discussed in two periods. The first of these was presented for the benefit of researchers and managers under *Ten Managerial Roles*. This approach includes dimensions named interpersonal, informational, and decisional, and ten sub-dimensions under these dimensions. In the second period, managerial roles were revised by the studies that criticized the early period (Mintzberg, 2009). According to this approach called *Toward A General Model*, it is necessary to know what managers do, do not do, and will do for better management. In this regard, the administration is handled through personal knowledge and activity. The model's core is the manager, and internal and external environments surround the manager. These environments have three planes named (*i*)*people plane* (*PP*), (*ii*)*information plane* (*IP*), and (*iii*) *action plane* (*AP*), and a structure with six sub-dimensions and twenty-three components. From these planes, *PP* is associated with team building and developing relationships. *IP* is linked to obtaining and using information. *AP* can be summarized as developing projects and innovative approaches. The manager fulfills their roles with *framing* and *scheduling* tools. *Framing* is about how the manager's job looks and the experienced structure. On the other hand, *scheduling* is the prioritization of the works which are considered essential by the managers. Although limited, it is known that several studies have been made about the revised version of managerial roles (Mavi and Ozdemir, 2020). In addition, it is seen that subjects such as managerial or leadership practices are handled with different variables, one being organizational climate (Damanik and Aldridge, 2017; Kurland, 2019; Vermeulen et al., 2020).

Organizational climate is a critical managerial variable affecting employees' performance and job satisfaction. Tagiuri (1968) states that organizational climate

is connected to many factors, such as the environment, atmosphere, behavior, and culture. The author says that the *organizational climate* is the value experienced by employees, which influences an environment's behavior and characteristics or quality (p. 753). Similarly, Ashforth (1985) explains the organizational climate as a system of values. Based on these details, it can be said that the organizational climate is a social environment created through values and behaviors. The concept of individual perception often stands out in organizational climate definitions. For example, the way the members of the organization perceive organizational climate provides details about the organization's tendencies (Schneider et al., 2013, pp. 363-364). In other words, climate gives clues about the nature of the organizations.

There are some approaches to organizational climate, including schools. One of them was developed by Hoy et al. (1991). According to the author's study, organizational climate has two general categories of behavior and six dimensions. Three are related to principals: (*i*)*supportive*, (*ii*)*directive*, and (*iii*)*restrictive behaviors*. From these dimensions, *supportive behaviors* reflect genuine and constructive criticism. *Directive behaviors* mean close supervision. *Restrictive behaviors* hinder and over demand. The other three of them are related to teachers. These are *collegial*, *intimate*, and *disengaged behaviors*. *Collegial behaviors* include professional and supportive teacher practices. *Intimate behaviors* show good social relationships. *Disengaged behaviors* signify teachers have no shared goals (pp. 26-27). Many researchers with different topics have studied organizational climate. Employees and their emotions are among the most noticeable issues (Brown et al., 2018; Dreer, 2021; Lee and Van Vlack, 2018).

Emotional labor is defined by Hochschild (1983) as the displaying of emotions by employees as part of the work. The author highlights that emotional labor consists of (*i*)*surface acting* and (*ii*)*deep acting*. Here, *surface acting* means displaying behaviors wanted, even though related emotions are not real. Despite that, *deep acting* means that the employees try to feel the feelings associated with the behavior that should be displayed on the job. His study strengthened the parts of the concept of labor outside the physical and mental contexts. After Hochschild, many researchers contributed to emotional labor theoretically or practically. For example, Ashforth and Humphrey (1993) are notable contributors to emotional labor. They expressed emotional labor as presenting appropriate emotions and developed (*iii*)*genuine emotions* dimension, which means real emotions that do not require effort observed naturally. Grandey (2000) described it as exaggerating or suppressing certain emotions. It can be said that, according to her, the feelings of the employees are tried to be controlled or shaped. Controlling or shaping feelings may not be necessary in terms of the economic aspect of every profession.

By observing emotional labor, reducing the psychological pressure, and not being dragged into emotional dissonance of employees. All these are facilitated by analyzing emotional labor and the conditions that create it. Thus, empirical studies (Nyanjom and Naylor, 2021; Winograd, 2013; Zhang and Zhu, 2008). In the literature, no study deals with the aforementioned related variables simultaneously. However, it is known that managerial roles (Payne and Mansfield, 1973) or leadership practices (Allen et al., 2015; Damanik and Aldridge, 2017; Steele et al., 2021) have effects on organizational climate, the organizational climate has an impact on emotional labor (Bock et al., 2005; Katz-Navon et al., 2020, Zhou et al., 2019). Based on this background, we predict (hypothesis) that the organizational climate predicted by principals' managerial roles will predict the teachers' emotional labor.

Method

The present study utilized a survey-based cross-sectional predictional design, one of the correlational methods. Because correlational research is used to examine the relationships between at least two variables and to determine their degree (Pallant, 2005, p. 121), just as in the current study, on the other hand, it serves to clarify the importance of facts by identifying connections among variables (Fraenkel and Wallen, 2008); however, it is seen that path analysis is frequently used in similar studies in the literature, we used the structural regression model in this study for our research. Contrary to path analysis, it is suitable for examining the structural links between latent factors. This way, we avoided random errors and biased estimates in the path analysis (Sen, 2020). Thus, we also believe that we strengthen the validity and reliability of the study.

Sample

The study participants are in Kahramanmaras province of Turkiye, which constitutes 4632 elementary school teachers from 455 schools during the 2019-2020 academic year. In this context, participants were calculated using the determination table prepared by Saunders et al. (2006). Based on the authors, it was assumed that the universe of the study consisting of 4632 teachers could be represented by 370 teachers at the level of α=.05 significance and 5% tolerance. The stratified sampling technique, which reflects the subgroups in the universe (Creswell, 2015), was used in selecting the participants. With this selection, it was tried to increase the reflective capability of the sample on the universe and provide maximum variance (Patton, 2015). Stratified sampling was also used in selecting the schools where the study was conducted. In this process, we reached 600 teachers in the universe, and the data collection tool used in the study filled by 535 teachers.

When the 535 participants are examined in terms of age, it has been found the participants between the ages of 30-39 constitute 48.6% (n=260) of all participants. 84.1% (n=450) of the participants were married. The largest branch group consists of primary school teachers, with 76.3% (n=408). It is seen that the participants with a seniority of 20 years or more constitute 27.5% (n=147) of all participants.

Variables and Measures

All the scales used in the study are Likert-type and rated between 1-5, ranging from *never* to *always*. The researchers added a section for obtaining demographic information to the combined scales. We adopted a three-planned managerial roles structure conceptualized by Mintzberg (2009) as the independent variable. To collect participants' views about the variable *Managerial Roles Scale* (*MRS*) developed by Mavi and Ozdemir (2020) was used. *MRS* consists of three subscales: *people plane subscale* (*PP-SS*) (14 items), *information plane subscale* (*IP-SS*) (9 items), and *action plane subscale* (*AP-SS*) (8 items). These subscales have dimensions: *leading* and *linking* (in *PP-SS*), *communicating* (in *AP-SS*), and *doing-dealing* (in *AP-SS*). An example of the item from *MRS* is as follows: *The principal guides teachers and supports their professional development*.

To collect data about organizational climate, the first dependent variable we benefited from Halpin and Croft's (1963) approach and *Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools* (*OCDQ-RE*). In this context adapted version of *OCDQ-RE* (by Hoy et al., 1991) was used. *OCDQ-RE* was adapted into Turkish by Kavgaci (2010). The scale consists of four dimensions: *supportive behaviors* (8 items), *intimate behaviors* (4 items), *restrictive behaviors* (5 items), and *directive behaviors* (8 items). An example of the item is as follows: *Teachers help and support each other*.

This study used Ashforth and Humphrey's (1993) emotional labor approach. Examining teachers' emotional labor level, *the Emotional Labour Scale* (*ELS*) developed by Diefendorff et al. (2005) was used. *ELS* was adapted into Turkish by Basim and Begenirbas (2012). The scale consists of three dimensions: *surface acting* (6 items), *deep acting* (4 items), and *genuine emotions* (3 items), which are the other dependent variables. An example of the item is given from *ELS* as follows: *The feelings I show to students come out naturally*.

The basic details about the validity (which was tested by confirmatory factor analysis [CFA]) and reliability of the scales' original versions are as follows in Table 1:

Table 1

Validity and Reliability Results of Scales

	Scale	N	AGFI	CFI	GFI	IFI	NFI	RMR	RMSEA	x^2/df
Validity (CFA)	PP-SS	165	.87	.95	.91	.95	.94	.03	.08	4.62
	IP-SS		.92	.95	.95	.97	.96	.02	.07	4.29
	AP-SS		.92	.98	.96	.98	.98	.02	.07	4.24
	OCDQ-RE	120	.86	.94	.89	.94	.91	.06	.06	3.01
	ELS	273	.87	.94	.91	.94	.92	.06	.08	4.88
Reliability		Cronbach's Alpha Coefficients								
	PP-SS	.97								
	IP-SS	.93								
	AP-SS	.95								
	OCDQ-RE	.88								
	ELS	.82								

As seen in Table 1, CFA results show that *MRS* (*PP-SS, IP-SS*, and *AP-SS*), *OCDQ-RE*, and *ELS* are valid (Schumacher and Lomax, 2004). Cronbach's alpha coefficients indicate that *MRS* (*PP-SS, IP-SS*, and *AP-SS*), *OCDQ-RE*, and *ELS* are reliable (Bryman, 2012, p. 280). Based on these data, it was concluded that all scales could be used in the present study.

Data Collection

Correspondence was made with Hacettepe University and the Ministry of National Education to carry out the study. The data were collected during the period of February-March 2020. The volunteer participants filled out the scales in 8-10 minutes during breaks at school and at the end of the lessons.

Analysis

Missing values and outliers were reviewed to understand whether the study data were suitable for analysis. The results showed that the data does not have missing values. Then, it was discussed whether the data had a bias or not. For this purpose, Harman's Single Factor Test was utilized. The results showed that the data does not have a common method variance feature (R^2<.50) (Eichhorn, 2014). Secondly, for normality examinations, skewness, kurtosis values, and Mahalanobis distances of data were calculated. Skewness and kurtosis values were found between -1.50 and 1.50 as normal (Tabachnick and Fidell, 2012). Mahalanobis distances also were also checked (p<.001) and calculated as normal (Fidel and Tabachnick, 2003). After the-

se examinations, in the first phase, relationships among variables are handled with descriptive statistics (means [*M*] and standard deviations [*SD*]) and Pearson's product-moment correlation coefficients (*r*) calculations. In the second phase, structural regression was employed by maximum likelihood estimation using *M*Plus 8.3 in two steps, as suggested by Kline (2020).

The first step of the structural regression model examined regressions and covariances between latent and observed variables based on the research hypothesis. In other words, the measuring model was analyzed in the first step. In the second step, only the paths between the latent variables were defined, and the structural model was investigated. After this process, the fit indices of the measurement and the structural model were checked, and the parameters were interpreted (Sen, 2020). *Chi-square* (x^2), *root mean square error of approximation* (*RMSEA*), *standardized root mean square* (*SRMR*), *comparative fit index* (*CFI*), and *Tucker-Lewis index* (*TLI*), which are the model fit indexes were examined (Kline, 2020) in these examinations. The following requirements were accepted for these values: for x^2, $p>.05$ ($n<200$), RMSEA<.08 (Thakkar, 2020), CFI>.90, TLI>.90, and SRMR<.08 (Hu and Bentler, 1999).

Results

In the first phase, Pearson's product-moment correlation coefficients were calculated (Table 2). This process determines the strength, direction, and significance of the relationships between variables.

Table 2

Pearson's Product Moment Correlation Coefficients

	Variables	N	M	SD	1	2	3	4	5
1	Managerial Roles		3.86	.80	1				
2	Organizational Climate		3.42	.54	.73**	1			
3	Surface Acting	535	2.65	1.00	.01	.06	1		
4	Deep Acting		3.68	1.00	.05	.11***	.28**	1	
5	Genuine Emotions		4.39	.60	.18**	.17**	-.23**	.18**	1

**$p<.01$, ***$p<.05$.

Table 2 shows the mean score for managerial roles is 3.86 (*SD*=.80); for organizational climate, it is 3.42 (*SD*=.54); for *surface acting*, it is 2.65 (*SD*=1.00); for *deep acting*, it is 3.68 (*SD*=.99), for *genuine emotions*, it is 4.39 (*SD*=.60). This means according to teachers, principals fulfill their roles at a high level. They were similarly, based on teachers' views on organizational climate at a high level in their schools.

Teachers also feel their emotions deeply at a high, genuinely at a very high level. On the other hand, teachers' *surface acting* scores are at a low level. As shown in Table 2 managerial roles has positive-high level relationship with organizational climate (r=.73, p<.01), and positive-low level relationship with *genuine emotions* (r=.18, p<.01). However, there are not any significant relationship managerial roles between, *surface acting* (r= .01, p>.05), and *deep acting* (r=.05, p>.05). On the other hand, organizational climate has positive-low level relationship with *deep acting* (r=.11, p<.05), and *genuine emotions* (r=.17, p<.01). But there is no significant relationship between organizational climate, and *surface acting* (r=.06, p>.05). *Surface acting* has positive-low level relationship with *deep acting* (r=.28, p<.01), and negative-low level relationship with *genuine emotions* (r=-.23, p<.01). Lastly *deep acting* has positive-low level relationship with *genuine emotions* (r=.18, p<.01). These results are consistent preliminarily with our hypothesis indicating that teachers' emotional labour level could be predicted by organizational climate which predicted by managerial roles. In the second phase of analysis, the structural regression model was tested. For this, the measuring model and structural model were examined (Table 3).

Table 3

Results of Structural Regression Model Analyzing Steps

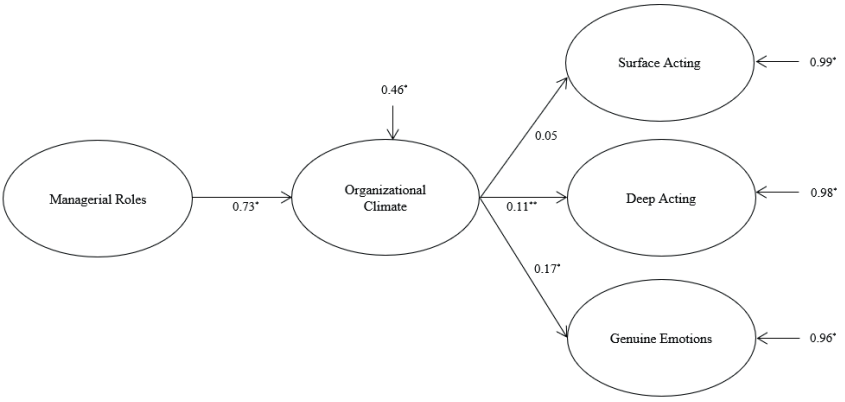
	Steps	x^2(df)	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1	Measuring Model	693.446(163)*	.07	.92	.91	.05
2	Structural Model	3.299(3)	.01	.99	.99	.01

*p<.001.

In Table 3, p<.001 was calculated for x^2 in the measuring model; however, since *the x^2/df ratio is lower than five, this result can be considered* acceptable (Gurbuz, 2019, p. 34). Thus, both the measurement and structural models indicated well-fit indices. Based on these results, we concluded that the structural regression could be interpreted as the "Organizational climate predicted by principals' managerial roles will predict the teachers' emotional labor." The hypothesis can be answered (Figure 2).

Figure 2

Structural Regression Model



*p<.001, **p<.01, ****p>05.

As shown in Figure 2, the structural regression model indicates that managerial roles significantly predict organizational climate (***β***=0.73, standard error [SE]=0.02, R^2=.53, p<.001). Similarly, organizational climate is a significant predictor of *deep acting* (***β***=.11, SE=0.04, R^2=.01, p<.01) and *genuine emotions* (***β***=0.17, SE=0.04, R^2=.02, p<.001). However, organizational climate (***β***=0.05, SE=0.04, R^2=0.00 p>.05) is not a significant predictor of *surface acting*, which is predicted by managerial roles. This finding shows that the organizational climate predicted by managerial roles predicts *deep acting*, *genuine emotions*, and affirm our hypothesis.

Discussion

This study aimed to investigate the relations of organizational climate between managerial roles and emotional labor. For this investigation, our hypothesis was examined by a structural regression model. The model contains predictions of managerial roles to organizational climate and organizational climate to emotional labor.

It was found that the relevant variables are generally in relationship with each other. That confirmed one of the critical realities in organizational life regarding managerial implementations, climate, and employees' emotions (Aslam et al., 2021; Pritchard and Karasick, 1973; Sandhu and Kulik, 2019; Tengblad, 2006). Analyzes showed that elements such as interaction, effectiveness, and collaboration, which are components of managerial roles, organizational climate, and emotional labor variables, were linked (Saah, 2017; Tsui, 1984). Similar to these findings, recent studies

supported that principals are strong characters of schools in terms of positive organizational climate (Damanik and Aldridge, 2017; Fouquereau et al., 2019; McCarley et al., 2016) and teachers' feelings (Sanchez et al., 2020; Werang and Lena, 2014). In addition, sub-dimensions of managerial roles, which include critical components such as collaboration, resource allocation, innovation, and knowledge sharing, find places in school climate studies (Karademir and Oren, 2020; Karstanje and Webber, 2008; Kurland, 2019; Matić et al., 2017; Yao et al., 2015). These variables' relationships link managerial roles, organizational climate, and emotional labor. This implies that each variable has mutual connections in the school context, consistent with our hypothesis.

On the other hand, managerial roles and organizational climate do not have significant relationships with *surface acting*. Restricted studies stated that it had a close relationship with *deep acting* different approaches of organizational climate (Zhou and Li, 2018). In the same way, negative relations between *surface acting* and *genuine emotions* are seen, such as in various studies (Krannitz et al., 2015; Lee, 2019). The results emerging from this study corrected the theoretical and practical results about displaying behaviors wanted by organizations or principals even though related emotions might not be natural. This makes an original contribution to the managerial roles revised approach.

The hypothesis of the study*,* '*Organizational climate predicted by principals' managerial roles will predict the teachers' emotional labor.'* was confirmed. Based on the structural regression model, managerial roles predict organizational climate. Likewise, organizational climate predicts *deep acting*. These results confirm partially limited research (Zhou and Li, 2018; Zhou et al., 2019). Additionally, findings suggest that variance in organizational climate predicted by principals' managerial roles and predict emotional labor can be explained through principals' performances. The study shows that managerial roles explain more than half of the variance in organizational climate. This suggests that a positive climate based on real emotions is more likely to occur when principals empower teachers for better professional dynamics, lead teams in an intimate atmosphere, and support all employees for natural feelings. The findings observed in this study reflect the literature suggesting that managerial efforts or leadership perspective on organizational climate (Allen et al., 2015; Bellibas and Liu, 2016; Bosworth et al., 2018; Griffith. 1999; McCarley et al., 2016); and teachers' emotions (Nyanjom and Naylor, 2021; Yao et al., 2015; Zhou et al., 2019) in schools that allows for practical work. The structural regression model shows principals are one of the most special factors in establishing a positive climate and spontaneous feelings because principals' knowledge and performance about school were found to be a predictor of collegial, intimate, and engaged teacher behaviors.

The results need to be interpreted with caution in terms of *surface acting*. As mentioned in the literature review, the organizational climate was not predicted by surface emotions, which are predicted by managerial practices consistently. More specifically, managerial works, and organizational climate by leadership, linking, communication, dealing, and supporting positively affect on *deep acting* and *genuine emotions* and negative impact on *surface acting*. Given this reality, it is evident that managerial roles are determinants of characteristics of a positive organizational climate and educators' emotional attitudes'. However, it is known that these variables have a complicated nature. Therefore, managerial roles may not be sufficient for the desired organizational and personal conditions.

Managerial roles were discussed through a newer approach in the study. In light of a thorough review of the literature review, no analysis has been spotted concentrating upon managerial roles in and outside Turkiye in the way the study does. Although the close relationship between the dimensions of managerial roles stated in recent studies (Madanayake, 2014; Sandhu and Kulik, 2019; White, 2020) coincides with this study on a theoretical plateau, the managerial roles were based on the early period. This significantly increases the originality of the study. In addition, findings show that organizational climate predicts *deep acting* and *genuine emotions*. This result statistically validates the background of the study, starting with managerial roles, continuing with organizational climate, and reaching emotional labor.

Limitations and Future Research

The present study provides considerable implications about the relationships and predictions between variables. All of these should be thought of with their limitations. First, the absence of empirical studies on managerial roles and their effects in the literature is noteworthy. On the other hand, this study was conducted an Eastern society. Therefore, it may not be correct to generalize the results fully to western societies because of organizational differences. Based on this limitation, studying the same subject in different cultures can be suggested. Unfortunately, this study is not sufficient to provide insight into these issues.

This study is delaminated with teachers' views obtained through the Turkish sample. This can involve some objectivity problems. Now we should ask ourselves: 'Is this study effectively identifying the relations and predictions*?*'. Because of this situation, the following suggestions can be made: Researchers can investigate the mediation of a different variable in the predictor of emotional labor by managerial roles—the present study employed a cross-sectional approach. Whereas data could be collected from teachers at two different times, temporal changes could be observed. Similar analyses can be designed with a multi-stakeholder (educators, students, and

parents) approach. Lastly, these results may be arguable regardless of characteristics such as school size, gender, educational level, teacher seniority, and socio-economic factors, which play significant roles in school life, establishing a productive managerial process, positive climate, and deep or genuine feelings for teachers, and students.

Implications

The results of the present study have contributed nuances to the literature that managerial roles can help form organizational climate in terms of the performing qualified relationships among principals, teachers, and students. Limited studies pointed out that managerial roles are a practical part of improving and neutralizing harmful elements of schools (Lavigne, 2019; Saah, 2017; Werang and Lena, 2019), and some of them highlight Mintzberg's views (Feldhoff et al., 2016; Hargreaves and Fink, 2008) or method (Tulowitzki, 2013). However, those did not investigate these by the revised managerial roles approach (Mintzberg, 2009). This study took them to a different level through the conclusion that by using organizational climate and emotional labor. Moreover, in this way, the present study will make significant contributions to the knowledge about emotional labor, organizational climate, and primarily managerial roles. Principals can carry out this by establishing teams, representing the school, negotiating with stakeholders, and strengthening organizational culture. In conclusion, all of these provide empirical evidence for researchers, practitioners, and policy-makers to be aware of experiences that focus on the function of the principals, the atmospheres of schools, and teachers' feelings, which affect schools and students by outcomes.

References

Allen, N., Grigsby, B., and Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 10*(2), 1-22.

Ashforth, B. E. (1985). Climate formation: Issues, and extensions. *The Academy of Management Review, 10*(4), 837-847.

Ashforth, B. E., and Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review, 18*(1), 88-115.

Aslam, M. Z., Omar, S., Nazri, M., Bustaman, H. A., and Yousif, M. M. M. (2021). Interpersonal leadership and job engagement: Testing the mediating role of deep acting, initiative climate, and learning goal orientation. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance, 4*(1), 61-79.

Basim, H. N., and Begenirbas, M. (2012). Calisma yasaminda duygusal emek: Bir olcek uyarlama calismasi. *Yonetim ve Ekonomi, 19*(1), 77-90.

Bellibas, M. S., and Liu, Y. (2016). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 226-244.

Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim Y. G., and Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *Management Information Systems Quarterly, 29*(1), 87-111.

Bono, J. E., and Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe, and N. M. Ashkanasy (Ed's.), *Emotions in organizational behavior* (pp. 213-234). Lawrence Erlbaum Associates.

Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., and Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate, and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence, 17*(3), 354-366.

Brown, E. L., Vesely, C. K., Mahatmya, D., and Visconti, K. J. (2018). Emotions matter: The moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development, and Care, 188*(12), 1773-1787.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford.

Buyruk, H., and Akbas, A. (2021). Ogretmenlerin mesleki profesyonelligi ile ozerkligi arasindaki iliskiye dair bir cozumleme. *Egitim ve Bilim, 46*(208), 431-451.

Chu, K. H. L. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes* (14679) [Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute, and State University Virginia Tech.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record 111*(1), 180-213.

Corcoran, R. P., and O'Flaherty, J. (2022). Social, and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching, and Teacher Education*, *110*, 1-12.

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.

Damanik, E., and Aldridge, J. (2017). Transformational leadership, and its impact on school climate, and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership, 27*(2), 269-296.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., and Grosserand, R. H. (2005), The dimensionality, and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 339-357.

Dogan, H. (2019). *Yonetici rolleri ve etkileme taktikleri ile ogretmenlerin yoneticiye guveni arasindaki iliskiler* (594197) [Dissertation, Pamukkale University], Council of Higher Education Thesis Center.

Dreer, B. (2021). Teachers' well-being, and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1-17.

Eichhorn, B. R. (2014). Common method variance techniques. *Cleveland State University, Operations, and Supply Chain Management. OH, SAS Institute*, 1-11.

Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(1), 105-123.

Feldhoff, T., Radisch, F., and Bischof, L. M. (2016). Designs, and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration, 54*(2), 209-240.

Fidell, L. S., and Tabachnick, B. G. (2003). Preparatory data analysis. In I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (*Volume 2*)*: Research methods in psychology* (pp. 115-142). Wiley and Sons.

Fink, D. (2011). Pipelines, pools, and reservoirs: Building leadership capacity for sustained improvement. *Journal of Educational Administration, 46*(9), 670-684.

Fouquereau, E., Morin, A. J., Lapointe, É., Mokounkolo, R., and Gillet, N. (2019). Emotional labour profiles: Associations with key predictors, and outcomes. *Work, and Stress, 33*(3), 268-294.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.

Glisson, C. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice, 17*(6), 736-747.

Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95-110.

Grayson, J. L., and Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching, and Teacher Education, 24*, 1349–1363.

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 267-291.

Gurbuz, S. (2019). *AMOS ile yapisal esitlik modellmesi: Temel ilkeler ve uygulamali analizler*. Seckin.

Hallinger, P., and Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness, and School Improvement, 9*(2), 157-191.

Halpin, A. W., and Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of University of Chicago.

Hargreaves, A., and Fink, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration, 46*(2), 229-240.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin.

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

Janicijevic, R. (2012). The influence of organizational culture on organizational preferences towards choice of organizational change strategy. *Economic Annals, 57*(193), 25-51.

Karademir, A., and Oren, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yoneticileri ve ogretmenlerin bakis acisiyla karsilastirmali bir arastirma. *Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi, 8*(1), 206-236.

Karstanje, P., and Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration, 46*(6), 739-751.

Katz-Navon, T., Vashdi, D. R., and Naveh, E. (2020). The toll of service climate on employees: An emotional labor perspective. *Journal of Service Theory, and Practice, 30*(2), 105-121.

Kavgaci, H. (2010). *Ilkogretimde orgutsel iklim ve okul-aile iliskileri* (278037) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kitching, K. (2009). Teachers' negative experiences and expressions of emotion: Being true to yourself or keeping you in your place? *Irish Educational Studies, 28*(2), 141-154.

Kline, R. B. (2020). *Yapisal esitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulamasi* (4th ed., Trans. Eds.: S. Sen). Nobel.

Krannitz, M. A., Grandey, A. A., Liu, S., and Almeida, D. A. (2015). Workplace surface acting, and marital partner discontent: Anxiety, and exhaustion spillover mechanisms. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(3), 314-325.

Kruse, S.D. (2021). Hiding in plain sight: systems thinking, and school organization. *Journal of Educational Administration, 59*(1), 43-58.

Kurland, H. (2019). School leadership that leads to a climate of care. *International Journal of Leadership in Education, 22*(6), 706-730.

Lavigne, E. (2019). The collegial and managerial roles and qualifications of Canadian university deans. *Studies in Higher Education, 44*(12), 2304-2317.

Lee, M., and Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology, 38*(5), 669-686.

Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review, 25*(1), 236-253.

Lee, Y. H., and Chelladurai, P. (2016). Affectivity, emotional labor, exhaustion, and emotional intelligence in coaching. *Journal of Applied Sport Psychology*, *28*(2), 170-184.

Low, S., and Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 306–319.

Lunenburg, F. C., and Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts, and practices* (6th ed.)*.* Nelson.

Madanayake, O. C. (2014). *Managerial roles in top management support for information tecnology, and system projects* (4238) [Unpublished doctoral thesis]. University of Wollongong, University of Wollongong Thesis Collection.

Matić, D., Cabrilo, S., Grubić-Nešić, L., and Milić, B. (2017). Investigating the impact of climate, motivational drivers, and empowering leadership on knowledge sharing. *Knowledge Management Research, and Practice, 15*(3), 431-446.

Mavi, D. (2020). *Yonetici rolleri, orgut iklimi ve duygusal emek arasindaki iliskilere yonelik ogretmen gorusleri* (664550) [Dissertation]. Hacettepe University, Council of Higher Education Thesis Center.

Mavi, D., ve Ozdemir, M. (2020). Yönetici rolleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 918-937.

McCarley, T. A., Peters, M. L., and Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration, and Leadership, 44*(2), 322-342.

Mintzberg, H. (1973). *Nature of managerial roles*. Harper and Row.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler.

Nyanjom, J., and Naylor, D. (2021). Performing emotional labour while teaching online. *Educational Research, 63*(2), 147-163.

Ozdemir, M., and Kocak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, *37*(1), 69-87.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows* (12th ed.). Allen and Unwin.

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., and Björn, P. M. (2021). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16.

Pappa, S., and Hökkä, P. (2021). Emotion regulation and identity negotiation: A short story analysis of Finnish language teachers' emotional experiences teaching pupils of immigrant background. *The Teacher Educator, 56*(1), 61-82.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitetive research and evaluation methods* (4th ed.). Sage

Payne, R. L., and Mansfield, R. M. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly, 8*(4), 515-526.

Pritchard, R. D., and Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance, and job satisfaction. *Organizational Behavior, and Human Performance, 9*(1), 126-146.

Putti, J., and Kheun, L. S. (2007). Organizational climate-job satisfaction relationship in a public sector organization. *Journal of Public Administration, 8*(3), 337-344.

Richardson, B. K., Alexander, A., and Castleberry, T. (2008). Examining teacher turnover in low-performing, multi-cultural schools: Relationships among emotional labor, communication symmetry, and intent to leave. *Communication Research Reports, 25*(1), 10-22.

Robbins, S. P., and Judge, T. A. (2011). *Organizational behavior* (14th ed.). P. Hall.

Saah, P. (2017). *Exploring Mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa* (24425643) [Unpublished master thesis]. North-West University, Boloka Institutional Repository.

Sanchez, J. E., Paul, J. M., and Thornton, B. W. (2020). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.

Sandhu, S., and Kulik, C. T. (2019). Shaping, and being shaped: How organizational structure and managerial discretion co-evolve in new managerial roles. *Administrative Science Quarterly, 64*(3), 619-658.

Saunders, M., Lewis, P., and Thornhill, A. (2006). *Research methods for business students* (4th ed.). Prentice Hall.

Schneider, B., Ehrhart, M. G., and Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *The Annual Review of Psychology, 64*, 361-388.

Schumacher, R., and Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to SEM*. Psychology.

Sen, S. (2020). *Mplus ile yapisal eşistlik modellemesi uygulamalari*. Nobel.

Shanker, R., Ramudu, B., Heijden, B. I. J. M., and Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation, and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of Vocational Behavior, 100*, 67-77.

Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., and Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing, and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy, 11*(2), 179-203.

Steele, J. L., Steiner, E. D., and Hamilton, L. S. (2021). Priming the leadership pipeline: School performance and climate under an urban school leadership residency program. *Educational Administration Quarterly, 57*(2), 221-256.

Sulak, T. N. (2018). School climate: The controllable and the uncontrollable. *Educational Studies, 44*(3), 279-294.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri, and G. H. Litwin (Ed's.), *Organizational climate*: *Explorations of a concept* (pp. 9-32). Harvard.

Teng, Y. (2020). The relationship between school climate and students' mathematics achievement gaps in Shanghai China: Evidence from PISA 2012. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(3), 356-372.

Tengblad, S. (2006). Is there a new managerial work? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *Journal of Management Studies, 43*(7), 1437-1461.

Thakkar, J. J. (2020). *Structural equation modelling*: *Application for research and practice* (*with AMOS and R*). Springer.

Tsui, A. S. (1984). A role set analysis of managerial reputation. *Organizational Behavior, and Human Performance, 34*, 64-96.

Tulowitzki, P. (2013). Leadership and school improvement in France. *Journal of Educational Administration, 51*(6), 812-835.

Vermeulen, M., Kreijns, K., and Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange, and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration, and Leadership*, 1-20.

Wang, H., Hall, N. C., and King, R. B. (2021). A longitudinal investigation of teachers' emotional labor, well-being, and perceived student engagement. *Educational Psychology*, 1-18.

Wehrli, S. N. (2019). *The impact of school climate on student achievement in California secondary schools: A quantitative analysis of the California healthy kids survey, and the California assessment of student performance, and progress* (991012821967202368) [Dissertation]. California State Polytechnic University, California State University ScholarWorks.

Werang, B. R., and Lena, L. (2014). Principals' managerial skills, school climate, and teachers' work morale at state senior high schools in Merauke regency-Papua-Indonesia. *International Journal of Science and Research, 3*(6), 691-695.

White, A. (2020). Thinking like a manager: A participatory exercise for understanding managerial roles. *Management Teaching Review, 5*(2), 103-114.

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record, 105*(9), 1641-1673.

Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., and Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research, and Public Health, 12*, 12505-12517.

Zhang, Q., and Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education, 57*(1), 105-122.

Zhang, Q., Yin, J., Chen, H., Zhang, Q., and Wu, W. (2020). Emotional labor among early childhood teachers: Frequency, antecedents, and consequences. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(2), 288-305.

Zhou, F., Wang, N., and Wu, Y. J. (2019). Does university playfulness climate matter? A testing of the mediation model of emotional labour. *Innovations in Education, and Teaching International, 56*(2), 239-250.

Zhou, J., and Li, Y. (2018). The role of leader's humility in facilitating frontline employees' deep acting, and turnover: The moderating role of perceived customer-oriented climate. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 25*(3), 353-367.

Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Pınar KORUKLUOĞLU[1], Mehmet GÜROL[2]

1 Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, pinarkoruklu16@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2077-6060.

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7649-9619.

Gönderilme Tarihi: 30.09.2022 Kabul Tarihi: 06.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1182711

Atıf: "Korukluoğlu, P., ve Gürol, M. (2023). Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılmalı incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2553-2586. DOI: 10.37669/milliegitim.1182711"

Öz

Öğretmenler eğitimde kalitenin temel taşı olarak görülür. Öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla niteliğinin arttırılması ile eğitim kalitesi iyileştirilebilir. Bu çalışmada OECD ülkeleri içinden PISA 2018 ve TALIS 2018 uluslararası araştırmalarına katılan ve PISA'da farklı düzeyde başarı sergileyen Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılmalı incelemesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Bereday'ın analitik yöntemi ile önce seçilen bu ülkelerin genel bilgileri ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları incelenerek elde edilen verilerin betimlemesi yapılmış, sonra hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarıyla ilgili veriler tablolaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar yorumlanmıştır. Eğitim politikalarının merkezi olarak eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmiş olduğu görülse de öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları bakımından Estonya, Japonya ve Türkiye'nin merkezî yapıda, İsveç, Hollanda ve Kanada'nın yerel düzeyde mesleki gelişim çalışmaları düzenlediği görülmüştür. Hizmet içi mesleki gelişimde üniversite, okullar, eğitim merkezleri ve dijital platformlardan yararlanıldığı görülmüştür. Hizmet içi eğitimin, pedagojik, konu alanı ile genel kültür konularına ek olarak güncel bilgi ve becerileri de içerdiği görülmüştür. Ayrıca eğitim türü olarak kurslar, seminerler, konferanslar, çalıştaylar, okul ziyaretleri, literatür tarama ve öğrenme ağları şeklinde hizmet içi eğitimlerin uygulandığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet içi mesleki gelişim, PISA 2018, TALIS 2018*

A Comparative Investigation of In-Service Professional Development Practices for Teachers in Estonia, Sweden, Netherlands, Canada, Japan and Turkey

Abstract

Teachers are seen as the cornerstone of quality in education. The quality of education can be improved by increasing the quality of teachers through professional development. In the research, it was aimed to comparatively examine the in-service professional development practices of teachers in Estonia, Sweden, Netherlands, Canada, Japan and Turkey, which participated in the PISA 2018 and TALIS 2018 international surveys among OECD countries and showed different levels of success in PISA. For this purpose, with Bereday's analytical method, firstly, the general information of the countries and the in-service professional development practices were examined. After the examination, the data obtained were described. Then the in-service professional development practices were interpreted and brought side by side with the tables and finally, the similarities and differences between them were interpreted. Although it is seen that education policies are determined centrally by the ministries of education, it is seen that Estonia, Japan and Turkey organize professional development activities at the central level in terms of teachers' professional development practices, while Sweden, the Netherlands and Canada organize professional development activities at the local level. It has been observed that universities, schools, training centers and digital platforms are used in in-service professional development. It has been seen that in-service training includes up-to-date knowledge and skills in addition to pedagogical, subject area and general culture topics. In addition, it has been observed that in-service training in the form of courses, seminars, conferences, workshops, school visits, literature reviews and learning networks are applied as a type of training.

Keywords: *professional development of teachers, in-service professional development, PISA 2018, TALIS 2018*

Giriş

Bilgi ve teknoloji temelinde toplumların gelişimi eğitim sistemlerindeki başarıya dayanır. Eğitim sistemlerinin öğretim temeline dayalı olarak 21. yüzyılda hızlı bir değişimle karşılaşılan yenilikler doğrultusunda geliştirilmesi, toplumların bilgi ile şekillenmesi ve ekonomik rekabet gücünün arttırılmasında önemli bir etkendir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2021c; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2015). Toplumlar, bireyleri geleceğe hazırlarken çağın gerektirdiği becerileri edinebilmesi için eğitim sistemlerini geliştirme sürecinde sistemlerin uygulayıcıları olan öğretmenlerin de mesleki gelişimini sağlamalıdır (Eroğlu, 2019; Kulbak, 2019; Seferoğlu, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişimi dün-

yada, eğitimin kalitesini etkileyen eğitim reformlarının temelini oluşturur (Eroğlu ve Özberk, 2018; Eroğlu, 2019; İlğan, 2017; Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet öncesinde başlayan temel eğitimin devamında eğitimin kalitesi ve zamanla etkili öğretmenlik niteliklerinin arttırılması gereği hizmet içinde de yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (OECD, 2021b). Hizmet içinde mesleki gelişim, eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgiler edinip beceriler kazanırken, uzmanlıklarını da geliştirmesine katkı sağlayacak çeşitli resmî veya gayri resmî faaliyetlerden oluşur (İlğan, 2017; OECD, 2021c).

21.yüzyılın getirdiği becerilerde görülen yeniliklerin eğitim sistemleri ile mesleki gelişim faaliyetlerine yansıtılabilmesi için öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerindeki gelişmeleri inceleyerek iyi örnekleri model almasının faydalı olacağı düşünülebilir. Bilgi ve teknoloji ağı ile donatılan dünyada küresel düzeyde bilgi ve becerilerin gelişiminde çeşitli ülkelerin bu gelişim için farklı eğitim politikaları geliştirdiği gözlenmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde izlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitim politikalarının güncellenmesi ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi sürecinde katkı sağlayabilir (OECD, 2021c). Farklı seviyelerde eğitim sistemlerini uluslararası göstergelerle izleme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumların olumlu ve olumsuz performanslarına dair edinilen bilgi ve veriler sayesinde eğitim sistemi ve politikalar bağlamında çıkarımlarda bulunulabilir (OECD, 2021c).

Sürekli güncellenen bilgi, becerilerle donatılması yoluyla öğrencilerin başarısının sağlanmasında öğretmen niteliğinin önemli olduğu ve öğretmen niteliklerinin arttırılmasının da mesleki gelişime bağlı olduğu gerçeği ile politikaların düzenlenmesinde sınav ve anket sonuçlarından yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda eğitim politikalarının bir göstergesi olarak, uluslararası düzeyde üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilerin okuma-fen-matematik alanlarında başarılarının ölçüldüğü PISA (Programme for International Student Assessment), (OECD, 2019a; OECD, 2019b) ile beş yılda bir öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre eğitim politikalarının okullardaki yansımalarının araştırıldığı TALIS (The Teaching and Learning International Survey) anket sonuçlarının incelenmesinin öğretmenlerin niteliğini geliştirme yolunda ışık tutacağı düşünülmüştür (OECD, 2019c). Araştırma kapsamında ülkelerin PISA 2018 verileri Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Ülkelerin PISA 2018 Başarı Sıralamaları ve Puan Ortalamaları

Okuma Becerileri			*Matematik*			*Fen*		
Sıralama	Puan	OECD sıra	Sıralama	Puan	OECD sıra	Sıralama	Puan	OECD sıra
Estonya	523	1	Japonya	527	1	Estonya	530	1
Kanada	520	2	Estonya	523	3	Japonya	529	2
İsveç	506	7	Hollanda	519	4	Kanada	518	5
Japonya	504	11	Kanada	512	7	Hollanda	503	10
Hollanda	485	21	İsveç	502	12	İsveç	499	14
Türkiye	466	31	Türkiye	454	33	Türkiye	468	30
OECD	487		OECD	489		OECD	489	

Kaynak: OECD, 2019a; OECD, 2019b.

Tablo 1'de araştırma ülkeleri içinde Estonya, Japonya ve Kanada'nın başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu açıkça görülmekte ve bu durumda eğitim politikalarının incelenmesiyle diğer ülkelere yönelik önemli çıkarımlar sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Hollanda ve İsveç'te de OECD ortalaması üzerindeki başarı düzeyi, eğitim politikalarının sunacağı önemli noktalara işaret etmektedir. Bir diğer uluslararası gösterge olan TALIS anketinin ilkokul-ortaokul-lise düzeylerini kapsayacak şekilde en son 2018'de yapıldığı ve OECD ülkeleri içinde araştırma kapsamında yer verilen ülkelerden Estonya'nın sadece ortaokul, Hollanda'nın ilkokul ve ortaokul, Kanada (Alberta Eyaleti)'nın ortaokul ve lise, İsveç ve Türkiye'nin ise üç okul düzeyinde katılım gösterdiği görülmüştür (OECD, 2019c).

Küresel düzen ve değişimlerin etkisi altında kalan eğitim sistemlerinin, güncelleme ihtiyacı doğan eğitim politikaları ile geliştirilmesi ülkeler açısından önem arz eder. Bu durumda uluslararası göstergeler yardımıyla çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelenip değerlendirilerek elde edilen çıkarımlar sonucu ülkelerin eğitim politika ve sistemlerinde yapılacak iyileştirmeler öğretmen niteliğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırmada önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada farklı başarı düzeyine sahip OECD ülkeleri içinden son yapılan PISA 2018 ve TALIS 2018 araştırmalarına katılmış Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi yoluyla hizmet içi öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesine yönelik çıkarımlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın soruları;

1. Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının genel işleyişi nasıldır?

2. Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.1. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarından sorumlu kurumlar bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.2. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının koşulları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.3. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında adaylık ve sonrası eğitim uygulamaları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.4. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının eğitim içeriği bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.5. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere katkısı bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

3. Uluslararası TALIS 2018 verilerine göre Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3.1. Farklı türdeki hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarına katılım hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3.2. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının içerikleri hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3.3. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önündeki engeller hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, çeşitli ülkelerin öğretmenlerinin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları karşılaştırılmak istendiği için bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Nitel araştırma ile yürütülen araştırmada çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerindeki aynı döneme ait değişkenler birbiriyle karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışıldığı için yatay yaklaşım benimsenmiştir (Türkoğlu, 1998; Ültanır, 2000). Ayrıca araştırmada Bereday Modeli olarak adlandırılan analitik yöntemden yararlanılmıştır (Bereday, 1964). Analitik yöntemde sırasıyla; ülkelerin mesleki gelişimi betimlemesi yapılır, elde edilen veriler tarihi, siyasi, ekonomik, sosyal açılardan yorumlanır, veriler tablolaştırma ile yan yana getirilerek benzerlik ve farklılıklar

belirlenir ve son olarak eş zamanlı karşılaştırma ile veriler yorumlanır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Etik Kurul İzni: Bu araştırma doküman analizi içerdiği için etik izin belgesine gerek yoktur.

Çalışma Grubu

Araştırmada yer alacak ülkeler, uluslararası göstergelerden PISA 2018 sınavı ve aynı zamanda TALIS 2018 araştırmasına katılmış OECD ülkeleri arasından bir örneklem grubu olarak seçilmiştir. Örnekleme, bir grup bütünün kendi içinden seçilmiş parçalarıyla temsil edilmesidir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemeyi Patton (2018), önceden belli bir grup kriteri karşılayan durumların incelenmesi olarak tanımlamıştır. Araştırma kapsamında OECD ülkeleri içinde PISA 2018 sınav başarısı farklı düzeylerde olan ve farklı bölgelerde bulunan ülkelerden dokümanlarına ulaşılabilen ülkeler örneklem ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklem grubunu Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'nin demografik bilgileri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Ülkelerin Demografik Bilgileri

Ülkeler	Konumu	Resmî Dili	Nüfusu	Arazi Alanı	HDI	Eğitim payı % GSMH
Estonya	Doğu Avrupa	Estonca	1.3 milyon	45.227 km^2	Çok yüksek	%5.2
İsveç	Kuzey Avrupa	İsveçce	10.3 milyon	438.524 km^2	Çok yüksek	%7.6
Hollanda	Batı Avrupa	Hollandaca	17.4 milyon	41.540 km^2	Çok yüksek	%5.4
Kanada	Kuzey Amerika	İngilizce, Fransızca	38 milyon	9.093.510 km^2	Çok yüksek	%5.3
Japonya	Doğu Asya	Japonca	125,6 milyon	364.555 km^2	Çok yüksek	%3.6
Türkiye	Batı Asya/ Güney Doğu Avrupa	Türkçe	85 milyon	783.562 km^2	Çok yüksek	%4.3

Kaynak: Avrupa Birliği Başkanlığı [AB], 2011; European Union [EU]; Human Development Index [HDI], 2020; OECD, 2022; United Nations [UN], 2022; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018; Wikipedia; World Population Review [WPR], 2022

Araştırmaya konu olan Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'nin demografik bilgileri incelendiğinde ülkelerin Avrupa, Kuzey Amerika, Asya gibi farklı konumlarda yer aldığı görülmektedir. Bu ülkelerde nüfus yoğunluğunun da farklılaşmakta olduğu ancak PISA 2018 araştırmasında bu farkın başarıya ulaşmada bir engel teşkil etmediği görülmektedir. Toplumsal yapı bakımından ayrıca İsveç ve Kanada'nın göç alması nedeniyle çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu, Estonya'nın da benzer nitelikte farklı etnik yapıları barındırdığı bilinmektedir (WPR, 2022). Birleşmiş Milletler'in, yine bir uluslararası gösterge olan Human Development Index [HDI] ile ülkelerin gelişim düzeyinin eğitim, sağlıklı yaşam, kişi başı gayri safi millî gelire dayanan üç ölçüte göre çok yüksek şeklinde değerlendirdiği görülmektedir (HDI, 2018; HDI, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılacak olguları ve kapsadığı yazılı materyallerin analizini içerir. Nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemin gerçekleşmediği durumlarda geçerliği arttırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanması sürecinde ülkelerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarından sorumlu kurumları, uygulama koşulları, aday öğretmenlik ve adaylık sonrası öğretmenlik sürecinde eğitim uygulamaları, eğitim içerikleri, eğitim uygulamaların öğretmene katkıları incelenmiştir. Ayrıca incelenen bu verileri desteklemek adına uluslararası TALIS 2018 anket sonuçlarından yararlanarak bu ülkelerde öğretmenlerin farklı türde hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarına katılım düzeyleri, hizmet içi mesleki gelişim eğitim içerikleri ve eğitimlerin önündeki engellere ilişkin veriler karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında veriler, örneklem grubunu oluşturan ülkelerin resmî web sitelerinin, OECD, PISA 2018 ve TALIS 2018 elektronik ortam verilerinin, European Commission [EURYDICE], United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], National Centre for Entrepreneurship in Education [NCEE] web siteleri ile Web of Science [WOS] gibi akademik veri tabanlarının, karşılaştırmalı eğitim sistemleri alanında dergi ve kitapların taranması yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırma örnekleminde yer alan ülkelerin öncelikle genel profilleri, sonra hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkında web siteleri ve bilimsel makaleler üzerinden bilgi toplanarak incelenmiştir. Daha sonra ülkelerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının tablolaştırma yoluyla benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmada seçilen örneklem ülkelerinin TALIS 2018 anket verilerinden elde edilen hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkındaki verilerin de grafikler şeklinde karşılaştırmalı incelemesi yapılmıştır. Son olarak

elde edilen bulgular arasında bağlantılar yorumlanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim incelemesi, "eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alan" olarak tanımlanmaktadır (Browne ve Cramer, 1965; akt. Erdoğan, 2015, s.11).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma kapsamında araştırmanın inanılırlığı için gerçeği doğru yansıtılabilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulup, derinlemesine odaklanarak veri toplama yoluna gidilmiş, tutarlığı sağlama adına ise veriler detaylı tekrarlarla incelenmiştir. Aktarılabilirlik amacıyla ise elde edilen verilerin ayrıntılı tanıtımı yapılıp okuyucu tarafından anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca seçilen ülkeler hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmada güvenirlik amacıyla ülkelerin verileri tarafsız karşılaştırma yapılarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkında genel bilgilerin betimlemesi yapıldıktan sonra tablolarda yan yana getirilerek karşılaştırılmalı incelemesi yapılmıştır.

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Estonya hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Estonya hizmet içi öğretmen eğitimleri, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı sorumluluğunda Eğitim Stratejisi'nde belirtildiği üzere, öğretmenlerin mesleki standartları doğrultusunda belirlenen yeterliklere göre düzenlenmektedir (Ministry of Education and Research [MoER], 2019; NCEE; Pedaste ve ark., 2019). Estonya'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi üniversiteler ve özel işletmeler tarafından eğitim öncelikleri temelinde eğitim sunar (MoER, 2019). Ayrıca okullar kendi ihtiyaçlarına göre kurum içi eğitimler düzenleyebilmektedir. Ancak öğretmenler yaşam boyu öğrenme kapsamında kendi kişisel mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyip planlamak durumundadır (Eisenschmidt, 2011). Mevcut eğitim stratejisi döneminde, hizmet içi eğitimin finansmanı merkezileştirilmiştir (MoER, 2019). Ayrıca sivil toplum kuruluşları da mesleki gelişimi destekler (MoER, 2019; Eisenschmidt, 2011).

Estonya'da aday öğretmenler Tallinn ve Tartu Üniversitelerinin desteğiyle hizmet içi eğitimden yararlanır ve görev aldıkları okullarda bir mentör öğretmen tarafından bir yıl süreyle mesleki gelişimleri desteklenir (Eisenschmidt, 2011; NCEE). Hizmet içi eğitim kursları sonunda öğretmenlerin terfi veya yüksek maaş seviyesi

kazanımı bulunmaz, çünkü bu eğitimler öğretmenin asli gelişim görevine dâhil kabul edilir (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022a).

İsveç hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

İsveç'te öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimde eğitim ihtiyaçları, okullar ve belediyeler tarafından belirlenmektedir (Eurydice, 2021/2022b). Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) okul ve belediyelerin sorumluluğundaki eğitim hizmetleri için hibe dağıtımı yapar, aynı zamanda okul gelişim programları ile sürekli mesleki gelişim programları düzenleyerek eğitimde kalite çalışmalarını destekler ve dijital materyal imkânı sunar (Eurydice, 2021/2022b; National Education Agency [NEA-Skolverket], 2022a). İsveç Yüksek Öğrenim Konseyi, Ulusal Özel İhtiyaç Eğitimi Okulları Ajansı ve Yaşayan Tarih Forumu gibi bazı kuruluşlar da öğretmenlerin mesleki gelişimine destek vermektedir (Eurydice, 2021/2022b).

Öğretmenlerin maaşlarında mesleki gelişim etkisi sendikalar ve okul müdürlerinin katıldığı İsveç Yerel Yönetimler ve Bölgeler Birliği ile gerçekleştirilen görüşmelerde değerlendirilir (Eurydice, 2021/2022b). Okul müdürlerinin sağladığı mali kaynakla ihtiyaca yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenir (Wermke, 2011). İsveç'te öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimi terfi durumunu etkilemez (Eurydice, 2021/2022b).

Hollanda hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Hollanda'da hizmet içi eğitim bir kanuna bağlı merkezi kurum tarafından sağlanmaz. İlk, orta ve özel eğitim okullarının hizmet içi eğitim için kendi bütçeleri vardır. Hizmet içi eğitimlerin çoğu öğretmen yetiştiren HBO ve üniversiteler tarafından verilebilir. Ayrıca okul danışma hizmetleri de çeşitli uzmanların desteği ile eğitimler düzenleyebilir (Eurydice, 2021/2022c). Hollanda'da hükûmet öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve kariyer hedeflerinde beklentileri hakkında 2020 yılında bir eylem planı oluşturmuştur. Bu eylem planı, öğretmen gelişiminde lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimlerini teşvik edecek öğretmen gelişim hibesi, mesleki gelişimlerin maaş ve terfiye olanak sunan çeşitlendirilmiş görev ve maaş sistemi, mesleki gelişimlerin güncel tutularak yeterliklerini ve görev aldıkları uygulamaların kaydedildiği ulusal öğretmen kaydı konularını içermektedir (Eurydice, 2021/2022c).

Kanada hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Kanada'da, hizmet içi öğretmenlere yönelik öğretim için gerekli hedefler ve standartlar, eyalet ve bölgesel eğitim bakanlıkları tarafından Öğretmen Kolejleri, Bölge Okul Kurulları, Eğitim Federasyonları, Eğitim Fakülteleri ve Meslek Birlikleri ile yapılan iş birliği çerçevesinde belirlenir (Gambhir ve ark, 2008). Kanada'da öğretmen-

lerin mesleki gelişimi de merkezi bir sisteme bağlı olmayıp her eyaletin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları ayrı olabilmektedir. Kanada'da öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu olan kurumlar; öğretmenlerin lisansüstü eğitimine destek olarak yüksek lisans ve doktora eğitim programları oluşturan üniversiteler, eğitim programlarını güncel politik gelişmelerle düzenleyen Eğitim Bakanlıkları, okul personelinin gelişimini takip ederek kurslar düzenleyen okul kurulları, ortak eğitim ihtiyacına yönelik belli gruplara eğitim etkinlikleri düzenleyen yerel eğitim merkezleri, üyelerinin gelişme ihtiyacına yönelik eğitimler düzenleyen öğretmenler birliği (federasyonu), okul temelli gelişim amacıyla özel eğiticiler, öğretmenlerin öğretim alanında bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik uzaktan eğitimler şeklindedir (Yılmaz ve ark., 2019). Kanada'da öğretmenler mesleki gelişim eğitimleri ile kariyerinde bölüm başkanlığına terfi edebilir, okulda ve okul sisteminde liderlik rolleri üstlenebilir veya kısa kurslar sonucu "Ek Nitelikler" kazanarak maaşlarını artırabilir (NCEE).

Japonya hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Japonya'da hizmet içi eğitimi organizasyonları, öğretmen eğitimini ulusal seviyede Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitim Merkezi aracılığıyla, valilik düzeyinde eğitim kurulları, belediye düzeyinde eğitim kurulları, okul düzeyinde okul temelli (sınıf veya tüm okul kapsamında) araştırma toplulukları, gönüllü eğitim dernekleri, özel sektör eğitimleri veya bireysel olarak öğretmenlerin kendi kendine eğitimlerini içerecek şekilde beş düzeyde gerçekleştirir (Fujita ve Dawson, 2007; Institute for International Cooperation, Japan International Cooperation Agency [IFIC/JICA], 2004). Ayrıca üniversiteler lisansüstü eğitim seviyesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimine destek olmaktadır (Abazaoğlu, 2014; IFIC/JICA, 2004).

Hizmet içi mesleki gelişim, göreve yeni atanan öğretmenler için eğitim ve 5-10-20 yıl deneyimli öğretmenler için eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır (Bayrakçı, 2009; IFIC/JICA, 2004). Küresel anlamda ilgi odağına dönüşen Japon tarzı okul temelli eğitim, "okul temelli araştırma" ve "mesleki eğitim" olmak üzere iki çeşittir. Mesleki eğitim kapsamında öğretmenin okul dışında da bireysel olarak "kendi kendine çalışma eğitimi (lesson study)" veya bir eğitim organizasyonu içinde "okul dışı eğitim"e aktif katılımı mümkündür (IFIC/JICA, 2004, p.222). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sonucunda kariyerlerinde özel sorumluluğu olan baş öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür statülerine ilerleme imkânı oluşturmaktadır (IFIC/JICA, 2004).

Türkiye hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Türkiye'de devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) sorumluluğunda olup ÖYGM bünyesinde yer alan Mesleki

Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Hizmet içi eğitimler merkezi bütçe kapsamında Genel Müdürlük tarafından merkezi veya İl Millî Eğitim Müdürlüğünce mahalli hizmet içi olarak düzenlenebilir (MEB, 2022b). Hizmet içi eğitimler yüz yüze veya çevrim içi olarak kurs veya seminer şeklinde düzenlenmektedir. Yüz yüze eğitimler, MEB'e bağlı bazı illerde bulunan Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinde düzenlenir ancak gerekli durumlarda bakanlığa bağlı okul, kurum ya da diğer kamu kurum ve kuruluşlarında da düzenlenebilir (MEB, 2022a). Çevrim içi eğitimler MEB'e bağlı web üzerinde Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile gerçekleşir ve eğitim bilgileri öğretmenlerin bilgilerini içeren çevrim içi MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) sistemine işlenir (Öğretmen Bilişim Ağı [ÖBA], 2022; MEB, 2022a).

Öğretmenler isteğe bağlı eğitimlere MEBBİS sistemi üzerinden başvuru yapabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin her yıl Haziran, Kasım, Nisan ve Eylül ayında birer haftalık zorunlu "Mesleki Çalışmalar"a katılması gereklidir. Mesleki Çalışmalar, öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagoji alanlarında bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, eğitim ve öğretimde oluşabilecek problemlerin çözüm üretimine katkı sağlamayı, öğrenci ve çevresel ihtiyaç doğrultusunda plan ve programların hazırlaması amacıyla düzenlenmektedir (MEB, 2018). 2022 yılında düzenlenen Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre öğretmenlerin belirli mesleki gelişim şartlarını sağlaması ve değerlendirme sınavlarında başarılı olması durumunda kariyerlerinde "uzman öğretmen" veya "başöğretmen" olarak ilerleyebileceği, kıdem derecelerinde ve eğitim-öğretim tazminat ücretlerinde artış olacağı belirtilmiştir (MEB, 2022b).

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarını incelemek üzere "*Hizmet İçi Mesleki Gelişimi Düzenlemeden Sorumlu Kurumlar*", "*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Koşulları*", "*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitim Uygulamaları*", "*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları Eğitim İçeriği*", ve "*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitiminin Öğretmene Katkıları*"na ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 3, 4, 5, 6, 7'de belirtilmiştir.

Tablo 3

Hizmet İçi Mesleki Gelişimi Düzenlemeden Sorumlu Kurumlar

	Sorumlu Kurumlar	Destek Sağlayan Kurumlar
Estonya	Estonya Eğitim Bakanlığı (MoER) okul/ belediyelere fon sağlar ve Estonya Öğretmenler Derneği Eğitim Bilgi Sisteminde (EHIS) eğitimlerin kaydını tutar	• Üniversiteler • Özel İşletmeler • Sivil Toplum Kuruluşları (STK) • Okul Müdürlüğü
İsveç	Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) belediyelere ve okullara hibe dağıtır, dijital materyal sağlar Okullar ve Belediyeler düzenler	• İsveç Yüksek Öğrenim Konseyi • Ulusal Özel İhtiyaç Eğitimi Okulları Ajansı • Yaşayan Tarih Forumu • Yüksek Öğretim Kurumları • Bölgesel Kalkınma Merkezleri • Eğitim Yayıncısı Kamu Hizmet Şirketleri • Öğretmen Sendikaları • Devlet Yetkilileri • Bağımsız Eğitim Şirketleri • Sivil Toplum Kuruluşları (STK)
Hollanda	Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (MECS) eğitim hibesi sağlar (yüksek lisans, doktora) ve mesleki gelişimleri "Ulusal Öğretmen Kaydı" ile izler Okullar düzenler	• Öğretmen Yetiştirme Kurumları (Üniversiteler ve HBO) • Ulusal Eğitim Danışma Merkezi uzmanları • Eğitim dışından uzmanlar
Kanada	Eyalet Bakanlıkları destek veren diğer kurumlarla *(Öğretmen Kolejleri, Bölge Okul Kurulları, Eğitim Federasyonları, Eğitim Fakülteleri, Meslek Birlikleri)* iş birliği yaparak eğitim programlarını oluşturur	• Üniversite Eğitim Fakülteleri • Okul Kurulları • Yerel Eğitim Merkezleri • Öğretmenler Birliği (federasyonu) • Okul Temelli Özel Eğiticiler
Japonya	Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) hizmet içi eğitim düzeylerini ve sorumlu kurumları belirler, maddi destek sağlar	• Ulusal Eğitim Merkezleri • Valilik Eğitim Kurulları • Belediye Eğitim Kurulları • Okul Yönetimi • Gönüllü Eğitim Dernekleri • Özel Sektör Eğitim Organizasyonları • Üniversite Eğitim Fakülteleri • Okullar
Türkiye	Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) planlama ve uygulamadan sorumludur. MEBBİS üzerinde eğitim kayıtları tutulur	• ÖYGM bünyesinde Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı • Valilikler • İl Millî Eğitim Müdürlükleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının Türkiye (MEB, 2018), Japonya (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], IFIC/JICA, 2004) ve Estonya'da (MoER, 2019) merkezi olduğu, İsveç'te (Eurydice, 2021/2022b) ve Hollanda'da (The Ministry of Education, Culture and Science [MECS]; Eurydice, 2021/2022c) yerel düzeyde olduğu görülür. Japonya'da ise bakanlık dışında yerel düzeyde valilik ve belediyelerin de eğitim düzenlendiği görülür (Fujita ve Dawson, 2007). Kanada'da farklı eyaletlerin eğitim bakanlığı sorumludur ancak eğitim programlarını oluştururken diğer kurumlarla birlikte karar verir (Gambhir ve ark, 2008). İsveç'te hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının Yüksek Öğrenim konseyi hibesi ile okul ve belediyelerin sorumluluğunda olduğu görülmektedir (NEA-Skolverket, 2022a). Hizmet içi eğitim uygulamalarında sorumlu olan kurumlar dışında eğitim desteği veren kurumlar olduğu görülmektedir. Türkiye'de MEB'e bağlı mahalli/yerel birimlerin desteği görülürken, diğer ülkelerde üniversiteler, okullar, özel eğitim merkezleri, dernekler ve sivil toplum kuruluşlarının da eğitim desteği sağladığı görülmektedir.

Tablo 4

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Koşulları

	Eğitim Türleri	Eğitim Ortamı	Eğitim Zamanı
Estonya	• Seminer • Çalışma grupları • Okul/uluslararası ağları • Nitelik kazandırma eğitimi	• Üniversiteler • Okullar • İş birlikli öğrenme ağları	• Okul tatilleri
İsveç	• Kurslar • Konferanslar • Okul ihtiyacına yönelik eğitimler	• Uzaktan eğitimler dijital ortamda (örn: Skolverket Öğrenme Portalı) • Okulda öğrenen organizasyon kültürü	• Okul tatilleri/ çalışma günleri/ akşamları • 104 saat kurs
Hollanda	• Lisansüstü Eğitim • Okul ihtiyacına yönelik eğitimler	• Üniversiteler • HBO • Okullar	• Yüksek lisans (çalışma saatinin %20'si öğretmenlik, ücretli izinli eğitim) • Doktora (beş yıl süre haftada iki gün ücretli izinli eğitim)

Kanada	• Lisansüstü Eğitim • Kurslar • Okul temelli öğrenme toplulukları	• Üniversiteler • Okullar • Öğrenme ağları • Yerel eğitim merkezleri • Uzaktan eğitim web kursları	• Eğitimler eyaletlerde farklılaşır • Ontario: Altı mesleki gelişim günü (2 gün bakanlık hedefleri, 4 gün bireysel ihtiyaç) • Öğrenme ağları süresi değişir (okul yönetim kurulları belirler)
Japonya	• Lisansüstü eğitim • Seminer • Kurs • Konferans • Çalıştay • Araştırma Toplulukları • Okul ziyaretleri	• Eğitim Merkezleri • Üniversiteler • Özel kuruluşlar • Okullar • Öğrenme ağları (araştırma topluluklarında iş birlikli öğrenme)	• Valilik eğitim kurulları: 3-5 günlük eğitim kursları • Belediye eğitim kurulları: en az 30 saatlik resmî eğitim
Türkiye	• Kurslar • Seminer • Uzaktan eğitim	• Yüz yüze eğitimler: Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri/ Okullar/ Kamu kurumları • Uzaktan eğitimler: Dijital ortam/ ÖBA	• Yüz yüze eğitimler 1-5 gün arası • Uzaktan eğitim süresi değişir • Nisan, Haziran, Eylül, Kasım'da birer hafta zorunlu "*Mesleki Çalışmalar*"

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin yüz yüze veya uzaktan eğitim şeklinde verilebildiği görülmektedir. Yüz yüze eğitim ortamı olarak Estonya (Eisenschmidt, 2011), Hollanda (Eurydice, 2021/2022c), Kanada (Yılmaz ve ark., 2019) ve Japonya'da (IFIC/JICA, 2004) üniversiteler ve okulların bulunması benzerlik göstermiştir. Japonya, Kanada ve Türkiye'de (IFIC/JICA, 2004; NCEE; MEB, 2022a) ise gerek merkezi gerekse yerel düzeyde eğitim merkezlerinin bulunması benzer niteliktedir. İnternet ağının da desteği ile İsveç (Eurydice, 2021/2022b; NE-A-Skolverket, 2022b), Kanada (British Colombia Ministry of Education [BC MoE]; British Colombia Teachers Federataion [BCTF]) ve Türkiye'de (ÖBA, 2022) dijital ortamda da uzaktan eğitimler verilmektedir. Eğitim türü olarak ülkelerde kurslar ve seminerlerin ortak olarak görülürken, Estonya, Japonya ve Kanada'da öğretmenler arası iş birliğine dayanan öğrenme-araştırma toplulukları önem kazanmıştır (IFIC/JICA, 2004; MoER, 2019; NCEE). Japonya'da ek olarak belirli konularda bakanlık tarafından çalıştaylar düzenlenmekte, yeni başlayan öğretmenler okul ziyaretleri ile gözlem yapabilmektedir. Bunun dışında Hollanda, Kanada ve Japonya'da lisansüstü

eğitimler de önemli yer tutmaktadır (Abazoğlu, 2014; Eurydice, 2021/2022c; IFIC/JICA, 2004). Estonya'nın eğitimlerinin okul tatillerinde, İsveç'in tatil günleri dışında da veya akşam saatlerinde de gerçekleştiği, Türkiye'de "Mesleki Çalışmalar" kapsamında eğitimlerin belirli dönemlerde yapıldığı görülürken diğer ülkelerde belli bir zaman aralığı görülmemektedir (Eurydice, 2021/2022b; MEB, 2022a). Council of Ministers of Education, Canada [CMEC] verilerine göre Kanada'nın eğitim zamanının eyaletlere göre değiştiği görülür.

Tablo 5

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitim Uygulamaları

		Eğitim Uygulamaları
Estonya	Adaylık	• Üniversite destek seminerleri • Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	• Mesleki Standartlarda yer alan yeterliklerin gelişimine yönelik eğitimler • Adaylık sonrası belli bir alanda nitelik kazanmak/uzmanlaşmak için eğitimler • Okul ihtiyaçlarına yönelik kurumsal eğitimler • Bireysel ihtiyaçlara yönelik kişisel eğitimler
İsveç	Adaylık	• Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	• Eğitim Yasası öğretmen yeterlikleri çerçevesinde sürekli mesleki gelişim eğitimleri • Üniversite kursları • Web kursları (öğrenme portalı) • Belediye kursları • Modüllerle üniversite öğrenimi • Okul ihtiyacına yönelik çeşitli kurumlarca düzenlenen diğer eğitimler
Hollanda	Adaylık	• Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	• Eğitim Meslekleri Yasası öğretmen yeterlikleri çerçevesinde mesleki gelişim eğitimleri • Yüksek lisans ve doktora eğitimleri • Okul danışma hizmetlerinin okul dışından uzmanlarla okul ihtiyacına yönelik eğitimleri
Kanada	Adaylık	• Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	• Yerel yönetimlerce belirlenen mesleki gelişim standartlarına göre düzenlenen eğitimler • Yüksek lisans ve doktora eğitimi • Öğretmen birliklerinin düzenlediği çevrim içi kurslar • Okul kurullarının düzenlediği gelişim eğitimleri • Öğretmen Öğrenme ve Liderlik Programı (TLLP): Okul yönetimlerinin belirlediği ihtiyaçlara göre oluşturulan öğrenme toplulukları

Japonya	Adaylık	• Okul içinde: Mentör öğretmen Desteği ile gelişim • Okul dışında: Ulusal eğitim merkezinde haftada bir gün eğitim, okul ziyaretleri ile gözlem, dört gece yatılı eğitim kursu
	Adaylık Sonrası	• Bakanlık: Lider öğretmen, müdür, müdür yardımcısı çalıştayları, acil durum eğitimleri • Valilik: 5-10-20 yıllık öğretmenlere yönelik mesleki gelişim eğitimleri • Belediye: Yerel düzeyde okulların durumuna yönelik eğitimler • Okul temelli mesleki gelişim: okul hedeflerine yönelik araştırma toplulukları iş birlikli öğrenme ağları (ders çalışma/lesson study) • Gönüllü eğitim dernekleri veya bireysel eğitim için araştırma toplulukları • Lisansüstü eğitim
Türkiye	Adaylık	• Mentör/danışman öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	• Merkezi veya mahalli düzeyde yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla eğitimler • Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı çeşitli rapor, plan, araştırma ve anket-analiz sonuçlarına göre oluşturulan önerilerle ÖYGM'nin düzenlediği eğitimler • Eğitimlerde odak noktası: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Tablo 5'te incelenen verilere göre hizmet içi eğitim uygulamalarının adaylık sürecindeki öğretmenler için görevli olduğu okulda bir mentör desteğinin olması ortak bir özellik olarak karşımıza çıkmıştır (Eisenschmidt, 2011; European Commission [Eurydice-EACEA], 2015; Eurydice, 2021/2022b; Gambhir ve ark., 2008; IFIC/JICA, 2004; Karlberg ve Bezzina, 2022; MEB, 2022b; NCEE; Nuland, 2011; TALIS, 2018). Farklı olarak Estonya bu süreçte üniversitede de destek eğitimleri sağlamakta (Eisenschmidt, 2011; NCEE), Japonya da eğitim merkezinde destek eğitimi ve yakın okulların ziyareti ile gözlem deneyimi sunmaktadır (IFIC/JICA, 2004). Adaylık sonrası süreçte ise eğitime destek veren kurum/kuruluşlar ile merkezi veya yerel olacak şekilde eğitimlere yöneldiği, öğretmenler arası iş birlikli akran öğrenmesine fırsat veren öğrenme ağlarından yararlandığı, aynı zamanda okulun ve bireysel olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik güncel eğitimler düzenlenebildiği görülmektedir (BCTF; MoER, 2019; Darling-Hammond ve ark., 2009; Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022b/c; NCEE; ÖBA, 2022; NEA-Skolverket, 2022b). Ayrıca kurumların belirlediği eğitimler dışında öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerle de eğitimini sağlayabilmesi mümkün görülmektedir (Abazoğlu, 2014; Mete, 2013).

Tablo 6

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları Eğitim İçeriği

	Eğitim İçeriği
Estonya	• Öğretmen yeterlikleri gelişimi için eğitim içeriği (Öğrenme süreçleri, planlama ve yönetim, iş birliği, iletişim, motivasyon, bilgi sağlama ve öğrenme, öğrenenlerin gelişim sürecini analiz, değerlendirme)
İsveç	• Eğitim içeriği, okullar ve belediyelerin belirlediği kurumsal hedeflere göre düzenlenir • Skolverket Öğrenme Portalı'nda yer alan eğitim modülleri (örn: dijital yeterlik, sürdürülebilir kalkınma, matematik, modern diller, okuma, yazma, doğal bilim, toplum odaklı çalışma, okulun değerleri, özel eğitim, okul ve çalışma, yönetim, teknik…)
Hollanda	• Öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitim içeriği (Pedagojik yeterlilik, konu yeterliği, didaktik yeterlilik)
Kanada	• Mesleki standartlarda belirlenen öğretmen yeterliklerinin gelişimi • Okul kurullarının belirlediği öğretmenin akademik ihtiyaçları (öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi…) • Okul kurullarının öğrenci seviyesindeki eksiklere göre eğitim içerikleri • Politikalardaki güncel gelişmelere göre oluşturulan içerik
Japonya	• Bakanlık eğitimleri: okul yönetimi, kariyer rehberliği, deniz aşırı eğitim, yeni teknolojiler ile acil durum eğitim (örn: BİT yeterlik) içeriği • Valilik Eğitm Kurulları eğitimleri: 5-10-20 yıllık öğretmenler için eğitim (örn: insani nitelikler, uzmanlık alanı, öğretim yöntemleri, bilişim alanı, iletişim, okul yönetiminin eğitimlerinden bilgi edinme) • Belediye Eğitim Kurulları eğitimleri: hizmet koşulları, personel transferi, sorunlu alanlar • Bireysel/gönüllü dernekler öğrenme ağları: eğitim ihtiyacına göre içerik
Türkiye	• Genel kültür • Özel alan • Pedagoji • Eğitim ve öğretime ilişkin problemleri çözme • Öğrenci ve çevre ihtiyaçları

Tablo 6 incelendiğinde eğitim içeriklerinin sorumlu kurumlar tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik ve güncel politikalarla geliştirilerek düzenlendiği, buna ek olarak okul geneli veya öğretmenin bireysel eğitim ihtiyaçlarını içerecek şekilde düzenlendiği görülmektedir (Darling-Hammond ve ark., 2009; Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022b/c; Fujita ve Dawson, 2007; Gambhir ve ark., 2008; IFIC/JICA, 2004; MEB, 2022a; MoER, 2019; NCEE; Pedaste ve ark., 2019). Ülkelerin pedagoji, uzmanlık alanı konularında eğitim içeriği ile genel kültür konuları, güncel değişimlerden etkilenen eğitim içerikleri de benzer niteliktedir.

Tablo 7

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitiminin Öğretmene Katkıları

	Öğretmene katkısı
Estonya	Estonya Eğitim Bilgi (EHIS) sisteminde eğitim kayıtları tutulur Maaş veya terfi artışı yok
İsveç	Maaş artışı var, terfi yok
Hollanda	Maaş artışı ve terfi var Ulusal Öğretmen Kaydı sisteminde eğitim kayıtları tutulur
Kanada	Maaş artışı ve terfi var
Japonya	Maaş artışı yok, terfi var
Türkiye	Maaş ve terfi var MEBBİS sisteminde eğitim kayıtları tutulur

Tablo 7'de hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının Hollanda, İsveç, Kanada ve Türkiye'de benzer şekilde öğretmenlerin maaşını etkilediği (Eurydice, 2021/2022b/c; NCEE; MEB, 2022a) bunlardan farklı olarak Japonya ve Estonya'da (Eisenchmidt, 2011; IFIC/JICA, 2004) bu eğitimlerin maaşa bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca Hollanda (Eurydice, 2021/2022b), Japonya (IFIC/JICA, 2004), Kanada (NCEE) ve Türkiye'de (MEB, 2022a) eğitimler öğretmene görevlerinde terfi imkânı sağlarken Estonya ve İsveç'te ise bu eğitimlerin terfiye bir etkisi bulunmamaktadır (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022b). Bunun dışında öğretmenlerin aldığı eğitimlerin künye bilgileri Estonya, Hollanda ve Türkiye'de ulusal kayıt sistemlerinde kayıt edilerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri izlenebilmektedir (Eurydice, 2021/2022/a/b; MEB, 2022a; MEB, 2022b).

Uluslararası "TALIS 2018" Verilerine Göre Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması

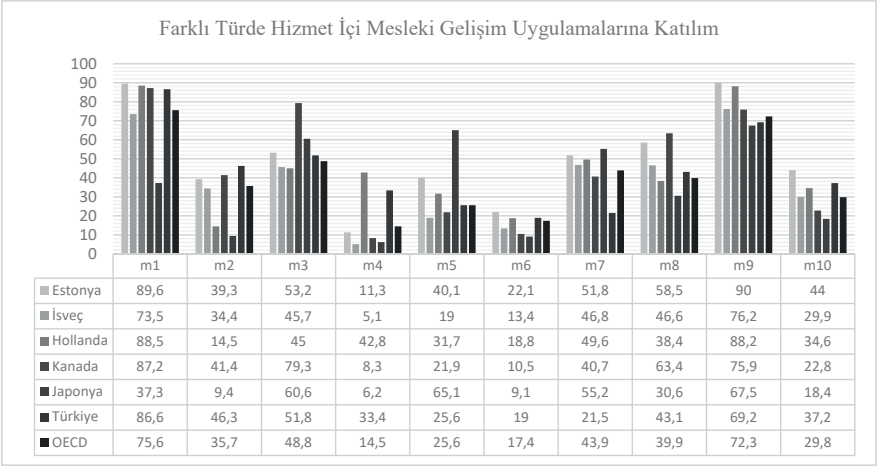
Uluslararası bir karşılaştırma sağlaması açısından incelenen en son TALIS 2018 anket sonuçlarının, araştırma ülkelerinde öğretmenlerin görüşlerine göre hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının nasıl gerçekleştiği hakkında sunduğu bilgiler Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir. Sonuçlar, anket öncesi 12 ay içinde hizmet içi mesleki gelişim eğitimlerine katılmış öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır.

TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin farklı türlerdeki hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarına katılım yüzdesi Şekil 1'de belirtilmiştir. Bu uygulamalar; "şahsen katıldığı kurslar/seminerler-m1; online kurslar/ seminerler-m2; eğitim konularının tartışıldığı eğitim konferansları-m3; resmî yeterlilik programı-m4; diğer okullara gözlem ziyaretleri-m5; iş yerleri, kamu kuruluşları, stk gözlem ziyaretleri-m6; resmî akran ve/veya kendini gözlemleme ve koçluk-m7; mesleki gelişim öğretmen

ağına katılım-m8; profesyonel literatür taramak-m9; diğer mesleki gelişim uygulamaları-m10" şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 1

Farklı Türde Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarına Katılım



	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10
Estonya	89,6	39,3	53,2	11,3	40,1	22,1	51,8	58,5	90	44
İsveç	73,5	34,4	45,7	5,1	19	13,4	46,8	46,6	76,2	29,9
Hollanda	88,5	14,5	45	42,8	31,7	18,8	49,6	38,4	88,2	34,6
Kanada	87,2	41,4	79,3	8,3	21,9	10,5	40,7	63,4	75,9	22,8
Japonya	37,3	9,4	60,6	6,2	65,1	9,1	55,2	30,6	67,5	18,4
Türkiye	86,6	46,3	51,8	33,4	25,6	19	21,5	43,1	69,2	37,2
OECD	75,6	35,7	48,8	14,5	25,6	17,4	43,9	39,9	72,3	29,8

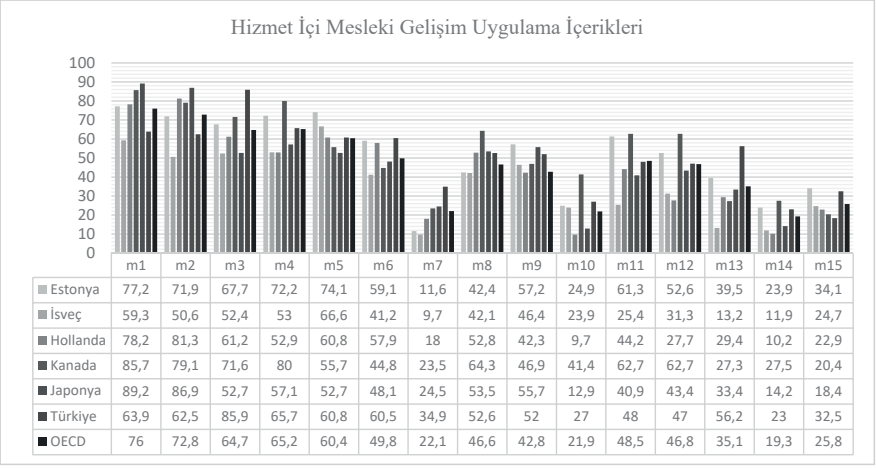
Kaynak: TALIS 2018 Report Tablo.1.5.7 (OECD, 2019c).

Şekil 1'de görüldüğü gibi PISA başarısı yüksek ülkeler incelendiğinde Estonya ve Japonya'da öğretmenlerin en fazla katıldığı eğitim türünün literatür araştırması (m9) olduğu, Estonya'da ayrıca online kurslar/seminerlere (m2) de katılımın yüksek olduğu, Kanada'da ise en fazla ilgi gören eğitim türünün şahsen katlım gerektiren kurs/seminerler olduğu görülmektedir. PISA'da orta düzeyde başarı gösteren İsveç ve Hollanda öğretmenler daha çok şahsen katıldığı kurslar/seminerler (m1) ile profesyonel literatür taramak (m9) konularına ilgi göstermiştir. Türkiye'de de en fazla katlım olan etkinlik şahsen katılım gereken kurslardır (m1). Bu durum Türkiye'de benzer eğitimlerin ilgi görmesine rağmen başarı düzeyinin daha çok arttırılması adına kursların niteliğinde düzenlemeler gerektiğine bir işarettir.

TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin katıldığı hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının içeriklerine ilişkin yüzde değerleri Şekil 2'de belirtilmiştir. Bu içerikler; "alan bilgisi-m1; pedagojik yeterlik-m2; müfredat bilgisi-m3; ölçme-değerlendirme-m4; BİT yeterlik-m5; sınıf yönetimi-m6; okul yönetimi-m7; bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları-m8; özel gereksinimli öğrencilere eğitim-m9; çokkültürlü ortamda öğretim-m10; müfredatlar arası becerileri öğretimi-m11; öğrenci değerlendirmelerinin analizi ve kullanımı-m12; öğretmen-ebeveyn/veli iş birliği-m13; farklı kültür/ ülkelerden insanlarla iletişim-m14; diğer içerikler-m15" şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 2

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulama İçerikleri



	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14	m15
Estonya	77,2	71,9	67,7	72,2	74,1	59,1	11,6	42,4	57,2	24,9	61,3	52,6	39,5	23,9	34,1
İsveç	59,3	50,6	52,4	53	66,6	41,2	9,7	42,1	46,4	23,9	25,4	31,3	13,2	11,9	24,7
Hollanda	78,2	81,3	61,2	52,9	60,8	57,9	18	52,8	42,3	9,7	44,2	27,7	29,4	10,2	22,9
Kanada	85,7	79,1	71,6	80	55,7	44,8	23,5	64,3	46,9	41,4	62,7	62,7	27,3	27,5	20,4
Japonya	89,2	86,9	52,7	57,1	52,7	48,1	24,5	53,5	55,7	12,9	40,9	43,4	33,4	14,2	18,4
Türkiye	63,9	62,5	85,9	65,7	60,8	60,5	34,9	52,6	52	27	48	47	56,2	23	32,5
OECD	76	72,8	64,7	65,2	60,4	49,8	22,1	46,6	42,8	21,9	48,5	46,8	35,1	19,3	25,8

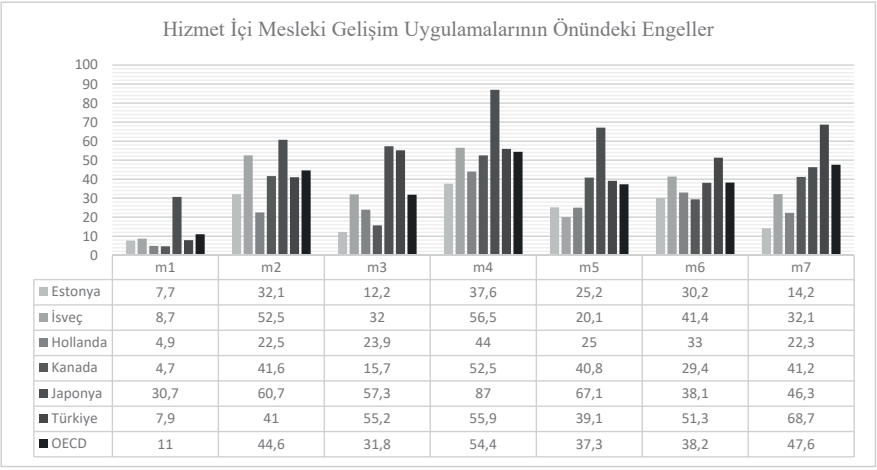
Kaynak: TALIS 2018 Report Tablo.1.5.18 (OECD, 2019c).

Şekil 2'de görüldüğü üzere PISA 2018 başarısı yüksek olan ülkelerden Estonya, Japonya ve Kanada incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği eğitim içeriği alan bilgisi (m1) olarak görülürken, orta düzey başarılı İsveç'te BİT yeterlik (m5), Hollanda'da alan bilgisi (m1), Türkiye'de ise müfredat bilgisi (m3) olduğu görülmüştür. Ülkelerin geneli incelendiğinde daha çok katılım gösterilen etkinliklerin başında alan bilgisi (m1), pedagojik yeterlik (m2), müfredat bilgisi (m3), ölçme-değerlendirme (m4) ve bit yeterlik (m5) etkinlikleri geldiği görülür. Bu durumda başarılı ülkelerde yer alan içeriklerin eğitimdeki etkisinin diğer ülkelere bir örnek teşkil etmesi beklenmelidir.

TALIS 2018 verilerine göre hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önündeki engellere ilişkin yüzde değerleri Şekil 3'te belirtilmiştir. Bu değerler; "ön koşulları yok-m1; mesleki gelişim çok pahalı-m2; işveren desteği eksikliği var-m3; mesleki gelişim öğretmenin çalışma programıyla çelişiyor-m4; ailevi sorumluluklar nedeniyle vaktimiz yok-m5; sunulan ilgili bir mesleki gelişim yok-m6; mesleki gelişime katılmak için teşvik yok-m7" şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 3

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Önündeki Engeller



	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7
Estonya	7,7	32,1	12,2	37,6	25,2	30,2	14,2
İsveç	8,7	52,5	32	56,5	20,1	41,4	32,1
Hollanda	4,9	22,5	23,9	44	25	33	22,3
Kanada	4,7	41,6	15,7	52,5	40,8	29,4	41,2
Japonya	30,7	60,7	57,3	87	67,1	38,1	46,3
Türkiye	7,9	41	55,2	55,9	39,1	51,3	68,7
OECD	11	44,6	31,8	54,4	37,3	38,2	47,6

Kaynak: TALIS 2018 Report Tablo.1.5.36 (OECD, 2019c).

Şekil 3'te ülkelerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önündeki engeller arasında eğitim ön koşullarının olmayışı (m1) en çok Japonya'da bir engel teşkil etmiştir, mesleki gelişim ücretinin fazla olması (m2) Japonya ve sonra İsveç'te, işveren desteğinin eksik olması (m3) Japonya ve sonrasında Türkiye'de, mesleki gelişimin öğretmenin çalışma programıyla çelişmesi (m4) Japonya, vakit olmayışı (m5) Japonya'da, ilgili bir gelişimin olmayışı (m6) Türkiye'de, eğitime teşvik olmayışı (m7) da Türkiye'de en çok engel teşkil eden durumlar olmuştur. Bir başka ifadeyle de Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya'da en büyük engel mesleki gelişimin öğretmenin çalışma programıyla çelişmesi (m4) olarak görülürken, Türkiye'de mesleki gelişime katılmak için teşvik olmayışı en büyük engel olarak görülmüştür. Öğretmenlerin niteliğini geliştirme konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenirken bu eğitimlerin önünde engel teşkil eden durumların tespiti ile alınacak önlemler neticesinde eğitimlerin kalitesi de arttırılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hizmet içi mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra ihtiyaca yönelik bilgi ve becerilerini arttırma yoluyla eğitimin kalitesini iyileştirmede etkisi yüksek faktörlerdendir. Bu kapsamda araştırmada uluslararası PISA sınav başarılarında çeşitlilik açısından ele alınarak seçilen Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının benzer ve farklı yönlerin olduğu görülmüştür.

Araştırmada yer alan ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerinin (HDI) benzer şekilde çok yüksek olmasına karşın PISA başarı düzeylerindeki farklılıklar görülmesi öğretmenlerin niteliğinin farklılaşmasından kaynaklandığını düşündürmüştür. Ancak ülkelerin gerek nüfus yoğunluğu gerekse konumlarının farklı olmasının PISA sonuçlarında OECD ortalaması üzerinde başarı yakalamaya bir engel oluşturmadığını da gösterir niteliktedir (OECD, 2019a). Ayrıca ülke ekonomisinden eğitime ayrılan gayri safi millî hasıla miktarı (% GSMH) bakımından da örneklem ülkelerinde benzer oranlar kamu harcamalarında eğitim finansmanına yapılan yatırımlara değer verildiği anlaşılmaktadır. Bir ülkede eğitim sistemi, o ülkenin sosyoekonomik açıdan kalkınma düzeyini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Eğitim, kamu eğitim harcamaları göstergesiyle geleceğe yönelik eğitimsel planlamalarda önem taşımaktadır (Çetin ve ark., 2018). Ayrıca son yıllarda uluslararası bilgi ve iletişim ağlarının gelişmesiyle uluslar ve ekonomileri de birbiriyle daha bağlantılı hâle gelmekte, eğitim sistemlerinde bu durum göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin çeşitli göstergelere dayalı olarak gözlenen öğrenme çıktılarını geliştirmede de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile niteliğinin iyileştirilmesi gerektiği eğitim planlamalarında dikkate alınmalıdır (Blank, ve De Ias Alas, 2009; Korsager ve ark., 2022).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişiminde Estonya, Japonya ve Türkiye'nin merkezi şekilde eğitim bakanlıklarının sorumluluğunda olduğu görülmüştür fakat Estonya merkezi düzeyde eğitim fonu sağlamayı gerçekleştirirken eğitim düzenlemelerini okullar ve belediyelerin gerçekleştirdiği, Japonya'da da yerel düzeyde valiliklerin eğitim düzenlediği görülmektedir (CMEC; Eurydice, 2021/2022a; Fujita ve Dawson, 2007; MoER, 2019; MEB, 2018; MEB, 2022a; MEB, 2022b; MEXT; NCEE; Pedaste ve ark., 2019; IFIC/JICA, 2004). Bu da yerel düzeyde belirlenen eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde sağlanan eğitim düzenlemelerinin öğretmen niteliğine katkısını ve öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu gösterir (Bümen, 2019). Benzer şekilde İsveç'te de Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) eğitim hibesi ve dijital materyaller sağlarken eğitimler yerel düzeyde düzenlenmektedir (Eurydice, 2021/2022b; NEA-Skolverket, 2022a). Kanada'da her eyalette farklı olmakla birlikte eğitim bakanlıklarının yerel düzeyde öğretmen kolejleri, öğretmen federasyonları gibi kuruluşlarla iş birliği sonucunda eğitimler düzenlediği görülmüştür (CMEC; Gambhir ve ark., 2008). Hollanda'nın farklı olarak hizmet içi öğretmen eğitiminde lisansüstü eğitime odaklandığı ve hükûmetin bu eğitim için fon ayırmakla sorumlu olduğu görülmektedir (Eurydice, 2021/2022c). Türkiye'de öğretmenlerin bölgesel farklılıkları gözetilmeksizin merkezi olarak belirlenen eğitimlere katılması, ihtiyaca yönelik eğitim düzenlemelerinde eksikliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Yine Türkiye'de eğitimler yalnızca kamu tarafından sağlanırken diğer ülkelerde hizmet içi eğitimde çeşitli özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, gönüllü dernekler ve üniversitelerden destek alması eğitimde çe-

şitliliği ve güncelliği sağlayarak eğitimin kalitesini arttırmada bir etken olarak görülebilir.

Hizmet içi mesleki gelişim uygulama koşulları bakımından eğitim türleri incelendiğinde seminer ve kursların araştırma kapsamında ülkelerde ortak bir tür olduğu görülürken, İsveç ve Japonya'da ek olarak konferanslar ve Japonya'da ayrıca çalıştaylar, yakın bölge okul ziyaretleri ile bilgi alışverişi ile farklı eğitim türleri gözlenmiştir (Eisenschmidt, 2011; Eurydice 2021/2022a,b,c; IFIC/JICA, 2004; MEB, 2022a,b; MEXT; MoER, 2019; NCEE). Kennedy (2005) de öğretmenlerin mesleki gelişiminde yararlanılan eğitim türlerini becerilere dayalı eğitim modeli, ödüllü eğitim programı modeli, öğretmen performans yönetimini gerektiren açık profesyonel gelişim modeli, öğretmenin katıldığı eğitim etkinliklerini meslektaşlarıyla paylaştığı kademeli model, standartlara dayalı model, koçluk/mentörlük modeli, uygulama topluluğu modeli, öğretmenlerin kendi gelişim eğitimlerinin oluşturulmasında katılımcı olduğu eylem araştırması modeli ve dönüştürücü model olarak örneklendirmiştir. Öğretmenler arası iş birliğini arttırmaya yönelik öğrenme/araştırma toplulukları şeklinde sosyal ağların yüksek başarılı ülkelerden Estonya, Japonya ve Kanada'nın ortak bir özelliği olarak görülmektedir (Fujita ve Dawson, 2007; IFIC/JICA, 2004; MoER, 2019; NCEE). Bu durum, mesleki gelişimde öğrenme ağlarının önemini gösteren bir kanıt olarak görülebilir (Admiraal ve ark., 2021; Şahin ve ark., 2016). Hauge (2019) araştırmasında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretim ve planlama konusunda iş birliği yapması, aynı zamanda öğrenciler ve öğretim hakkında pedagojik tartışmalar yapması yoluyla gerçekleşen etkileşimli ortamlarda oluşan öğrenme kültürü sayesinde de mesleki gelişimin gerçekleştiğini vurgulamıştır.

Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının bir diğer koşulu olarak eğitim ortamlarının Estonya, Hollanda, Japonya ve Kanada'da okullar ve üniversiteler olması ortak bir özellik olarak gözlenmekte iken Japonya'da ve Kanada'da ayrıca eğitim merkezleri ve özel kuruluşlarda verilen eğitimler farklılık yaratmaktadır (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022a,b,c; Fujita ve Dawson, 2007; NCEE; Yılmaz ve ark., 2019). İsveç'te ise okul dışında dijital platformlar (Skolverket Öğrenme Portalı) üzerinden eğitimler düzenlendiği gözlenmiştir (NEA-Skolverket, 2022b). Türkiye'de de yüz yüze eğitimler, eğitim merkezleri ve kamu okul/kuruluşlarında, uzaktan eğitimler dijital platformlarda (ÖBA) verilmektedir (MEB, 2022a; ÖBA, 2022). Özellikle 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 Pandemisi etkisiyle artan dijital ortamlarda uzaktan eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişiminde de önemli bir yer tutmuştur (Bozkurt, 2020; Can, 2020). Winter ve arkadaşları (2021)' ın araştırmasında da pandemi ile birlikte öğretmenlerin teknolojiyle etkileşimlerinin artması sonucu teknolojiyi kullanma bağlılığı ve güven düzeylerinin arttığı, çeşitli teknolojik uygulama ve program kul-

lanma becerilerini geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyılda öğretim uygulamalarını ve öğrencilerinin öğrenmesini geliştirebilmesi teknolojiyi kullanması bir ihtiyaç olduğu açıkça görülebilir (Bowman ve ark., 2022). Bu ihtiyaç doğrultusunda da mesleki gelişim eğitimlerinde teknoloji konularının ele alınması gerekliliği kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulama koşulları açısından TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin en fazla katıldığı eğitim türleri kurslar, seminerler, konferanslar, bireysel literatür tarama araştırması ve öğrenme ağları olarak görülmektedir (OECD, 2019c). Eğitim türleri içinde özellikle öğrenme ağlarının öğretmen kalitesine olumlu etkileri hakkında araştırmalar da görülebilir (Snoek, 2021). Yeni gelişen teknolojilerin desteği ile geniş coğrafik kitlelere ulaşımı kolaylaştıran çeşitli çevrim içi platformlar ve öğrenme topluluklarının öğretmen eğitimlerinde etkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Bragg ve ark., 2021). Bilginin coğrafi sınır tanımadan bağlantılı olduğu bir çağ yaşanırken teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde eğitim içeriği ve uygulamalarının yanı sıra bilginin yapılandırılmasında öğrenci ve öğretmenler arası ağ temelli iletişim becerilerinin geliştirilmesi de önem kazanır (Baek ve Sung, 2020). Buna ek olarak International Society for Technology in Education [ISTE] tarafından eğitimciler için geliştirilen standartlar da öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri arasında teknoloji tabanlı etkileşim aracılığıyla öğrenme topluluklarında araştırma ve iş birliği yoluyla öğrenmelerinin önemine dikkat çekmektedir (ISTE, 2022).

Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının eğitim koşulları incelendiğinde eğitim zamanları bakımından farklılıklar olduğu görülmüştür. Estonya'nın eğitimleri sadece okul tatil sürelerinde düzenlediği, diğer ülkelerde çalışma günlerinde de eğitimler düzenlenebildiği görülmektedir (Eurydice, 20211/2022a). Japonya ve Hollanda'da lisansüstü eğitim için öğretmenlere ücretli izin hakkı tanınması eğitim için ayrılan zamanın önemini göstermektedir (Eurydice, 20211/2022c; Fujita ve Dawson, 2007). Kanada eyaletlerinde eğitimler farklılaştığı, aynı zamanda öğrenme ağlarının süresi de okul yönetimine göre değişebildiği görülmüştür (CMEC; NCEE). Japonya'da valilik eğitimleri beş günlük, belediye eğitimleri otuz saat olacak şekilde düzenlenmektedir (IFIC/JICA, 2004). Türkiye'de ise yüz yüze eğitimlerin bir ile beş gün arasında değiştiği, her yıl eğitim yılı içinde dört kez olmak üzere zorunlu mesleki çalışmaların birer hafta ile düzenlendiği, çevrim içi eğitimlerin ise süresinin değişebildiği gözlenmiştir (MEB, 2022a). Bu ülkelerin hizmet içi eğitimlere merkezi olarak fon sağlaması benzer nitelik gösterir. Hizmet içi eğitim koşullarının öğretmenleri eğitime teşvik edecek şekilde düzenlenmesi eğitim sisteminin gelişmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. TALIS 2018 raporlarında öğretmenlerin belirttiği önemli hususlardan birisi de hizmet içi eğitime teşvik konusunda yaşanan sorunlardır.

Araştırmada hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları açısından öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişiminin göreve başladıkları adaylık sürecinde mentör desteği ile sağlanmasının ortak bir özellik olduğu görülmüştür (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2015; Eurydice, 2021/2022a,b,c; IFIC/JICA, 2004; Karlberg ve Bezzina, 2022; MoER, 2019; MEB, 2022c; NCEE; Van Nuland, 2011). Öğretmen eğitiminde mentörlük uygulamasının önemi çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Ambrosetti ve ark., 2014; Orland-Barak ve Wang, 2021). Estonya'da bu süreçte ek olarak üniversite destek eğitimleri, Japonya'da da eğitim merkezinde sağlanan eğitim ile yakın bölge okullarını ziyaretle sağlanan eğitimin öğretmenlerin adaylık döneminden başlayarak mesleki gelişimine verilen önemi göstermektedir (Eisenschmidt, 2011; NCEE; IFIC/JICA, 2004). Adaylık sonrasında ise Estonya, İsveç, Hollanda ve Kanada'da okul ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen eğitimlerin yanında İsveç'te üniversite ve belediye kursları, dijital web kursları olduğu, Hollanda'da yüksek lisans/doktora eğitimi olduğu görülmüştür. Japonya'da bakanlık, valilik ve belediyeler tarafından düzenlenen eğitimler dışında okul temelli eğitimler ve bireysel ders çalışma (lesson study) şeklinde iş birlikli öğrenme ağları da önemli bir eğitim uygulaması olarak dikkat çekmiştir (Abazaoğlu, 2014). Opfer ve Pedder (2011), öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin kavramsallaştırılması üzerinde durduğu araştırmasında okul temelli mesleki gelişime işaret eden öğrenen organizasyon oluşturmada okulların önemini vurguladığı görülür. Öğrenen organizasyon olarak okullar, ortak vizyon çatısı altında öğretmenlerinin iş birliği ile öğrenerek gelişmesini sağlar (Admiral ve ark., 2021). Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında eğitimlerin pedagojik bilgi, ilgili konu alanı, genel kültür ve güncel yenilikleri konu alan içeriklere sahip olduğu görülmekte, bu sayede öğretmen niteliğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Darling-Hammond ve ark., 2009; Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022a,b,c; IFIC/JICA, 2004; MEB, 2022a; NCEE; Pedaste ve ark., 2019; Snoek, 2021; Wermke, 2011). Ayrıca TALIS 2018 anket verilerine göre öğretmenlerin en fazla katıldığı hizmet içi mesleki gelişim eğitim içeriklerinin alan bilgisi, pedagojik yeterlik ve BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) yeterlik olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenin öğrenme sürecinde kullandığı materyal türleri ve öğrenme etkinliğinin günlük işleriyle tutarlılığının da mesleki gelişim eğitimlerin etkililiğinde önemli yeri bulunur (Birman ve ark., 2000). Mesleki gelişim pedagojisi aktif olmayı gerektirir ve öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğretmeleri gerektiğini özümsemelerine yardımcı şekilde öğrenmelerini etkin öğrenmeyi sağlar (Putnam ve Borko, 2000). Korsager ve ark. (2022) da araştırmasında, mesleki gelişimde öğretmenlerin birbiriyle tartışma ve iş birliği ile öğrenmesini ifade eden kolektif katılımın ve programda tutarlı içeriğin etkisinin öneminden bahsetmiştir.

Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere katkıları incelendiğinde Hollanda ve Kanada'da maaş ve terfi artışı gözlenmiştir (Euyrodice, 2021/2022c; NCEE). Türkiye'de de yeni düzenlemeler sonucu maaş ve terfi artışı hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında yeni bir özellik olarak sağlanmıştır (MEB, 2022b). İsveç'te sadece maaş artışı Eurydice, 2021/2022b), Japonya'da ise sadece terfi katkısı bulunmaktadır (IFIC/JICA, 2004). Estonya'da maaş veya terfi bakımından öğretmene bir katkısı bulunmamaktadır ancak eğitimlerin EHIS sisteminde kayıtları tutulduğu gözlenmiştir (Eisenschmidt, 2011; MoER, 2019). Benzer olarak Türkiye'de eğitimler MEBBİS siteminde kayıt altında tutularak öğretmenlerin mesleki gelişimi takip edilmektedir (MEB, 2022a). Mesleki gelişim eğitimleri sonucu öğretmenin terfi veya maaşında gözlenecek bir iyileşme öğretmenlerin mesleki gelişime motivasyonu da arttırması sağlanabilir (Şahin ve ark., 2016).

Bu incelemelerin yanısıra TALIS 2018 sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önünde bazı engeller bulunduğu gözlenmektedir (OECD, 2019c). Japonya'da eğitimlerin öğretmenin programıyla çelişmesi ve katılım için teşvikin yetersiz olması, Estonya'da ve İsveç'te eğitimlerle öğretmen programının çelişmesi ile birlikte eğitimlerin pahalı olması, Hollanda'da ve Kanada'da programın çelişmesi sonrasında vakit sorunu, Türkiye'de ise teşvik olmayışı, öğretmenin programıyla çelişmesi ve işveren desteğinin olmayışı en fazla karşılaşılan engel olarak bildirilmiştir. Can'ın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin mesleki gelişimindeki engellerin arasında motivasyon eksikliği, kariyer yapılandırılması ve eğitim politikaları sorunları ele alınmıştır. Ayrıca çeşitli mesleki gelişim araştırmaları göstermektedir ki öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yeni bilgileri geliştirip özümsemek, tartışmak ve uygulamak için yeterli zamana ihtiyaçları gerekir (Garet, Porter, Andrew ve Desimone, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için engel yaratan faktörlerin tespit edilerek yapılacak düzenlemeler eğitimde niteliği de arttırabilecektir.

Sonuç olarak ülkelerin öğretmenlerinin mesleki gelişiminin kalitesini gözden geçirip, analiz ederek iyileştirmesi ve tüm öğretmenlere kaliteli mesleki gelişim ve destek sağlaması gereklidir. Bu doğrultuda hizmet içi mesleki gelişim eğitimlerinde öncelikle katılımın teşviki ve öğretmenlere eğitim fırsatı sunacak zamanlama ve mekan düzenlemeleri yapılmalıdır. Özellikle dijital platformlar üzerinden eğitimlerin düzenlenerek zamanlama ve mekan sınırlaması olmaması nedeniyle öğretmenlerin eğitimlere katılma imkânı sağlanabilir. Bunun yanında eğitimlerin öğretmenin gelişimine katkısının yetkililer tarafından terfi veya ücretle ödüllendirilmesi de önemli bir teşvik aracı olarak görülebilir. Mesleki gelişimlerde okul veya bölgesel temelli iş birlikli öğrenme/araştırma ağlarının öğretmenlerin akran öğrenmesine katkısı arttırılabi-

lir. Eğitim içeriklerinin ise okulun, eğitim bölgesinin veya bireysel olarak öğretmen ihtiyacının da gözetilerek düzenlenmesi gereklidir. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile niteliği arttırılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesi arttırılmış olur dolayısıyla da öğrencilerin eğitimde başarılı olması sağlanabilir.

Bu araştırma OECD ülkeleri içinde kaynaklarına ulaşılabilen bazı ülkelerle sınırlıdır. Ayrıca sadece PISA 2018 ve TALIS 2018 sonuçları da bir sınırlılık oluşturmuştur. Gelecekte öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında farklı bölgelerden daha fazla ülkenin incelenerek karşılaştırmalı inceleme araştırması ile daha fazla uygulama örnekleri incelenerek değerlendirilebilir.

Kaynakça

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies, 9*(5), 1-46.

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. ve Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education, 47*(4), 684-698. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573

Ambrosetti, A., Knight, B. A. and Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning, 22*(3), 224-239. https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662

Avrupa Birliği Başkanlığı. (AB). (2011). T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı https://www.ab.gov.tr/_233.html

Baek, E. O. and Sung, Y. H. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 37*(1), 48-64. https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1815108

Bayrakçı, M. (2009). In-Service teacher training in Japan and Turkey: a Comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, (Online), 34(1), 10-22.

Bereday, G. F. (1964). *Comparative method in education.* Holt, Rinehart and Winston, INC. http://125.22.75.155:8080/handle/123456789/8361

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. ve Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership, 57*(8), 28-33

Blank, R. K. and De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders.* Council of Chief State School Officers. One Massachusetts, Washington, DC. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544700.pdf

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd, 6(*3), 112-142

Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z. and Xie, K. (2022). Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(2), 188-204. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1830895

Bragg, L. A., Walsh, C. and Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education, 166*, 104158. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158

British Colombia Ministry of Education. (BC MoE). Öğretmenler için eğitim ve mesleki gelişim. https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/resources-for-teachers/training-and-professional-development

British Colombia Teachers Federataion. (BCTF). Profesyonel Gelişim. https://www.bctf.ca/advocacy-issues/professional-development

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 175-185. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450

Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd 6*(2), 11-53

Council of Ministers of Education, Canada. (CMEC). *Kanada Eğitim Bakanları Konseyi*. https://www.cmec.ca/9/Research___Publications.html

Çetin, R. B., Konan, N. ve Bozanoğlu, B. (2018). PİSA'da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının uluslararası göstergeler ışığında analizi. *Scientific Educational Studies, 2*(1), 56-70.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. ve Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council, 12. https://bit.ly/3ziPXy8

Eisenschmidt, E. (2011). Teacher education in Estonia. M. Valenčič Zuljan and J. Vogrinc (Eds.) In *European Dimensions of Teacher Education-Similarities and Differences* (pp:115-132). University of Ljubljana, Slovenia and The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. https://bit.ly/3hOIhOd.

Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (7.basım). Sümer Kitabevi.

Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi. yok.tez.gov.tr (tez no:595034).

Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research, 11*(59), 754-765

European Commission. (Eurydice-EACEA). (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: uygulamalar, algılar ve politikalar. Eurydice raporu*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-tr/format-PDF

European Commission. (Eurydice). (2021/2022a). *Estonya Millî Eğitim Sistemi*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en.

European Commisson. (Eurydice). (2021/2022b). *İsveç Millî Eğitim Sistemi.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en

European Commission. (Eurydice). (2021/2022c). *Hollanda Millî Eğitim Sistemi*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en

European Union. (EU). *European Union principles, countries, history*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/life-eu_en/

Fujita, H. ve Dawson, P. W. (2007). *The qualifications of the teaching force in Japan part:4 in a comparative study of teacher preparation and qualifications in six*

nations, Edited by Richard M. Ingersoll. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47/

Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. and Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education, 6*(1), 1619223. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223

Human Development Index. (HDI). (2018). *United nations development programme human development reports*. New York. http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018...

Human Development Index. (HDI). (2020). *United nations development programme human development reports*. New York. https://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi

Institute for International Cooperation, Japan International Cooperation Agency. (IFIC/JICA). (2004). *The history of Japan's educatioanal development: what ımplications can be drawn for developing countries today*. Institute for International Cooperation (IFIC) Japan International Cooperation Agency (JICA). https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/index.html

International Society for Technology in Education. (ISTE). (2022). *Eğitimciler için ISTE Standartları.* https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers

İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi.* Anı Yayıncılık

Karlberg, M. ve Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education, 48* (4), 624-641. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education, 31*(2), 235-250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Korsager, M., Reitan, B., Dahl, M. G., Skår, A. R. ve Frøyland, M. (2022). The art of designing a professional development programme for teachers. *Professional Development in Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2038234

Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12). 859-878.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology–Japan. (MEXT). *Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı.* https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm

Ministry of Education and Research. (MoER). *Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı Estonya Eğitim Sistemi. https*://www.educationestonia.org/about-education-system/

Ministry of Education and Research. (MoER) (2019). *Estonya eğitim stratejisi: 2035 hedefler ve ön analiz.* https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *ÖYGM mesleki gelişimi destekleme daire başkanlığı.* https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022a). *Millî Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği.* Resmî Gazete Tarihi: 11.03.2022 Resmî Gazete Sayısı: 31775 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39417veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022b). *7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu.* Resmî Gazete Tarihi: 14.02.2022 Resmî Gazete Say: Sayı: 31750. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022c). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm

National Centre for Entrepreneurship in Education. (NCEE). *Top performers, teachers and principals*. https://ncee.org/cieb-2/

National Education Agency. (NEA-Skolverket). (2022a). *İsveç Ulusal Eğitim Ajansı.* https://www.skolverket.se/

National Education Agency. (NEA-Skolverket) (2022b). *İsveç Ulusal Eğitim Ajansı Öğrenme Portalı.* https://larportalen.skolverket.se/#/

Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research, 81*(3), 376-407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019a). *PISA 2018 Results combıned executıve summaries volume I, II and III.* https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm (13.04.2022)

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019b). *PISA 2018: Insights and Interpretations.* https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm (13.04.2022)

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019c). *TALIS 2018 technical report.* https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2021a). *Education Policy Perspectıves no:47 Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/enhancing-data-informed-strategic-governance-in-education-in-estonia_11495e02-en (13.04.2022)

Organizatıon for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2021b). *Education GPS the World of Educatıon At Your Fingertıps.* https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41732vefilter=al l

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2021c). *Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/enhancing-data-informed-strategic-governance-in-education-in-estonia_11495e02-en

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2022). *Countries*. https://www.oecd.org/

Orland-Barak, L. and Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education, 72*(1), 86-99. https://doi.org/10.1177/0022487119894230

Öğretmen Bilişim Ağı. (ÖBA). (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Bilişim Ağı.* https://www.oba.gov.tr/

Partnership for 21st Century Learning. *(P21). (2015). P21 framework definitions.* http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Demir, S. B. ve Bütün, M., Çev. Ed.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi: 2002, 3. baskı)

Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K. and Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European journal of education, 54*(3), 389-399. https://doi.org/10.1111/ejed.12346

Putnam, R. Y. and Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teaching? *Educational Researcher*, *29*(1), 4–15.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58,* 40-45.

Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler: Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim çalışmaları. S. Erkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*, (VII. Bölüm, ss. 249-274) içinde. Kriter Yayıncılık.

Snoek, M. (2021). Educating quality teachers: How teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education, 44*(3), 309-327. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931111

Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N. D., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2016). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 128-151.

The Ministry of Education, Culture and Science. (MECS). *Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı.* https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Baki Kitabevi.

United Nations. (UN). (2022). *Member states.* https://www.un.org/en/about-us/member-states

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2018). *Countries*. http://uis.unesco.org/en/country/ee

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Eylül Yayınları

Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education For Teaching, 37*(4), 409-421. https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611222

Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional development in education, 37(*5), 665-683. https://doi.org/10.1080/19415257.2010.533573

Winter, E., Costello, A., O'Brien, M. ve Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies, 40*(2), 235-246. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559

World Population Review. (WPR). (2022). *Countries*. https://worldpopulationreview.com/countries/

Web of Science. (WOS). https://mjl.clarivate.com/home.

Wikipedia: The Free Encyclopedia. https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınları.

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G. ve Akın, M. (2019). PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 2*(2), 217-236.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. S. Aynal (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (s.24-44) içinde. Pegem Akademi

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2587-2614)

Bir Okulun Kurumsal Hafızası Okulun Öğrencilerine Neler Katabilir?*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şulenur EREN[1], Nuray YORULMAZ[2], Fatih EREN[3]

1 Bağımsız Araştırmacı, sulenureren15@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7267-7721.

2 Öğretmen, nurayyorulmaz74@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6352-0298.

3 Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, feren@itu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7420-3538.

Gönderilme Tarihi: 03.10.2022 Kabul Tarihi: 20.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1183908

Atıf: "Eren, Ş., Yorulmaz, N., ve Eren, F. (2023). Bir okulun kurumsal hafızası okulun öğrencilerine neler katabilir? *Millî Eğitim, 52* (240), 2587-2614. DOI: 10.37669/milliegitim.1183908"

Öz

Dünyada pek çok çocuk, eğitim almak amacıyla ömürlerinin en az 12 yılını okulda geçirmektedir. Uzun yıllar eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunan bir okulda olumlu ve olumsuz pek çok şey yaşanmaktadır ve tüm yaşanmışlıklar yakın tarihe ait kültürel bir miras olarak okulda birikmektedir ancak çoğu zaman bir okulda eğitim almaya başlayan öğrenciler, o okulun geçmişinden ve biriktirdiği kültürel mirastan kısacası içinde bulundukları eğitim kurumundaki yaşanmışlıklardan ve kültürel birikimden habersiz olmaktadır. Hâlbuki bir okul, yaşanmışlıkları ve biriktirdiği kültürel miras ile o okulda yeni okumaya başlayan öğrencilere bir ilham, ibret ve bilgi kaynağı olabilir. Bu araştırmanın amacı, bir okulda yıllar içinde oluşan kurumsal hafızayı keşfetmek ve kurumsal hafızanın o okulda yeni okumaya başlayan öğrencilere merak uyandıran ve etkili bir yolla aktarılmasının öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında belge inceleme ve derinlemesine görüşme yöntemleri kullanılarak bir ortaokulda geçmişte yaşanan tüm başarılar, önemli hadiseler, sarsıcı deneyimler, ilham ve ibret verici olaylar tespit edilmiştir. Ardından elde edilen veriler ışığında, okulun yakın tarihine ışık tutan, 1-3 dakika arası uzunlukta kısa tematik videolar hazırlanmıştır. Devamında, bir teknolojik tasarım süreci işletilerek, okulun içinde kolay erişilebilir bir noktaya bir teknolojik kutu yerleştirilmiştir. Teknolojik kutuda bulunan lenslere gözlerini yaklaştıran öğrencilerin, hazırlanan tematik kısa videoları görüntülü ve sesli olarak izlemeleri sağlanmıştır. Bu deneyimi yaşayan öğrenciler, sistematik gözlem yoluyla izlenmiş, öğrencilerle derinlemesine görüşme ve anket yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin eğitim gördükleri kurumun kültürel birikimine yüksek bir ilgi ve merak duyduğunu, okullarına olan bakış açılarının değiştiğini, anlam kazandığını ve okula olan aidiyetlerinin güçlendiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *okul, kurumsal hafıza, kültürel birikim, dijital arşiv, teknoloji, nesiller arası aktarım*

* Bu çalışmanın bir bölümü, TÜBİTAK tarafından düzenlenen 14.Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Bölge Yarışmasında *"Okulumuzda Yakın Tarihin Gözleri"* başlığıyla sözlü olarak sunulmuştur. Çalışma, herhangi bir yerde daha önce yayınlanmamıştır.

What Can a School's Corporate Memory Contribute to the School's Students?

Abstract

Many children in the world spend at least 12 years of their lives in school in order to get an education. Many positive and negative things are experienced in a school that has been in education and training activities for many years, and all experiences accumulate in the school as a cultural heritage of recent history. However, most of the time, students who start to study in a school are unaware of the history of that school and the cultural heritage it has accumulated, in short, the experiences and cultural accumulation in the educational institution they are in. However, a school can be a source of inspiration, lesson and information for the students who are just starting to study at that school, with their experiences and the cultural heritage it has accumulated. The purpose of this research is to explore the corporate memory that has formed over the years in a school and to examine the effect of transferring the corporate memory to the new students in that school in an intriguing and effective way. Within the scope of the research, all successes, important events, shocking experiences, inspiring and exemplary events in a secondary school were determined by using document analysis and in-depth interview methods. Then, in the light of the data obtained, short thematic videos of 1-3 minutes in length were prepared that shed light on the recent history of the school. Subsequently, a technological design process was operated and a technological box was placed at an easily accessible point inside the school. The students, who brought their eyes closer to the lenses in the technological box, were allowed to watch the thematic short videos visually and audibly. The students who had this experience were followed through systematic observation, in-depth interviews and questionnaires were conducted with the students. The research findings revealed that students have a high interest and curiosity in the cultural heritage of the institution they study, their perspectives towards their schools have changed, they have gained meaning and their belonging to the school has been strengthened.

Keywords: *school, corporate memory, cultural heritage, digital archive, technology, intergenerational transfer*

Giriş

Hafızaya insanlar gibi kurumlar da ihtiyaç duyar. Hafıza, belli bir zaman dilimine ait algı ve deneyimleri saklayan ve bunları ileride yeniden erişilebilir kılan yapıdır. Tıpkı insan hafızası gibi kurumsal hafıza da farklı kültürel bilgileri önce kaydeder sonra belli bir formatta kullanıma sunar (Brooking, 1998). Bu çalışmada kurumsal hafıza kavramı ile bir okulda görev yapmış tüm öğretmenlerin ve okumuş tüm öğrencilerin kolektif hafızası kastedilmektedir.

Sirkülasyon yani öğrencilerin bir okula başlaması ve o okuldan mezun olması okulların doğasında olan bir durumdur. Bir okulda yıllar içinde kültürel boyutta çok şey yaşanmaktadır ancak bu görünmez miras çoğu zaman kayıt altına alınmamaktadır (Rowlinson vd., 2010). Okul idareleri, geleneksel arşivleme yöntemlerini veya Elektronik Belge Yönetim Sistemini (EBYS) kullanarak resmi bilgi ve belgeleri kayıt altına almaktadır ancak bu resmî kayıtlar sıklıkla okulun kültürel değerlerini, deneyimlerini, algısal ve duygusal hafızasını içermemektedir. Bir okulda resmî verilerin güvenle korunması ve arşivlenmesi önemlidir. Bununla beraber kültürel verilerin de düzenli olarak biriktirilmesi, bir anlam oluşturacak şekilde işlenmesi ve kolay erişilebilir araçlarla yeni gelecek öğrencilerle paylaşılması gerekir çünkü soyut kültürel bilgi, okullar için bir servettir ve yeni öğrencilerine aktarmaları gereken öğretici ve eğitici bir mirastır (Linde, 2009; Deal ve Peterson, 2010). Kurumsal hafızanın olmadığı bir okulda kurum kültürünün oluşması güçleşmektedir. Kurum kültürünün oluşmadığı bir okul ise bocalamaya başlamakta, vizyonsuz ve misyonsuz hareket etmek durumuyla karşı karşıya kalmaktadır (Gay, 2018). Okullarda, kendi soyut kültürel mirasını ortaya çıkarma ve yeni öğrencilerine aktarma noktasında bir eksiklik vardır. Bu araştırma, bu alandaki açığı bir ölçüde gidermek üzere gerçekleştirilmiştir.

Okullar, resmî verilerini sakladıkları gibi, kültürel verilerini de sonraki nesillere aktarmak üzere belli bir konseptle elektronik ortamda saklayabilirler (Gruenert ve Whitaker, 2015; Leithwood ve Louis, 2021). Okul içinde biriken kültürel mirası tespit etmek ve gelecek nesillere aktarmak için bilimsel bir araştırmaya başvurmak, özel sistematik bir çaba ortaya koymak ve yeni teknolojik araçlar kullanmak yararlı bir yol olacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, bir okulda yıllar içinde oluşan kurumsal hafızayı keşfetmek ve kurumsal hafızanın o okulda yeni okumaya başlayan öğrencilere merak uyandıran ve etkili bir yolla aktarılmasının öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemektir. Araştırma,

- Okul içinde yönetilebilir dijital bir kültürel bilgi havuzu oluşturmayı,
- Okul içinde geçmiş ve bugün arasında kültürel bir köprü kurmayı,
- Okul içinde kişilere bağımlı olmayan uzun ömürlü kültürel bilgi sürekliliğini sağlamayı,
- Her okulun kendine ait bir kurumsal hafıza ve okul kültürü oluşturmasını ve bu yolla diğer okullardan farklılaşmasını,
- İhraç edilebilir ve ticarileştirilebilir özellikte bir teknolojik tasarım ürünü geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın temel araştırma soruları şunlardır:

1. Bir okulun kendi tarihi (kurumsal hafızası) o okulun öğrencilerine neler katabilir?
2. Özgün bir teknolojik cihaz tasarımı ile bir okulun kültür birikimini öğrencilere aktarmak mümkün müdür?

Araştırma, öğrencilerin yalnızca dersler aracılığıyla öğretmenlerden ve kitaplardan değil, okudukları okulun bizatihi kendi tarihinden de çok şey öğrenebilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Bir okulun yakın tarihe ait kültürel birikimi son derece değerlidir ve bu birikimin geleceğe bırakılması büyük kazançlar sağlar (Schoen ve Teddlie, 2008). Kültürel miras, bir okulu farklı kılmada ve diğer okullardan daha iyi bir eğitim vermesinde yardımcı bir kaldıraç görevi görebilir. Bu araştırma ile ortaya çıkarılan okula ait kültür birikimi, geri çağrılabilir şekilde depolanmış ve çok para harcamadan geliştirilen basit bir teknolojik kutu yardımıyla, istenen zamanda ve istenen şekilde öğrencilerin kullanıma sunulmuştur. Çalışma ile, belirli bir kural ve düzen içinde, ortak akıl ve ikna sürecini işleterek okullarda kurumsal hafızayı disipline etmek, okul kültürü oluşturulmasına ve yeni öğrencilere bu kültürün aktarılmasına yardımcı olmak istenmektedir. Araştırma kapsamında, bir okulun geçmişten bugüne kadar sahip olduğu kültürel birikim (deneyim, değerler, gelenek, prosedür, bakış açısı, hassasiyetler, duygular, algılar) tüm zenginliği ile keşfedilmiş, akıllıca işlenerek yeniden kullanılabilir ve sonraki kuşaklara aktarılabilir hâle getirilmiştir.

Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

Bir kurumda yapılan her şey kurumsal hafıza kapsamına girmektedir. Kurumsal hafıza, kurumların geleceğini şekillendirmede etkin bir araç olarak kullanılabilir. Gözde Mert'e ait 2017 yılında Türkçe basılan "Kurumsal Hafıza" isimli kitap, Türkiye'de kurumsal hafıza üzerine yazılan ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır (Mert, 2017). Bu durum, kurumsal hafızanın Türkiye gündemi için yeni bir kavram olduğunu göstermektedir.

Dünyada kurumsal hafıza kavramı ilk olarak Cyert ve March tarafından 1963 yılında basılan "Firmanın Davranış Teorisi" isimli kitapta kullanılmıştır (Cyert ve March, 1963). Ardından pek çok teorik çalışmada kurumsal hafıza bir sistem olarak ele alınmış, tanımlamış ve çerçevesi çizilmiştir.

Kurumsal hafızanın bir organizasyonun performansını, toplu öğrenmeyi ve etkinliği artırdığı ve kurumsal rekabette avantaj sunduğu bugün bilinen bir konudur (Bencsik, Lore ve Marosi, 2009; Chang ve Cho, 2008). Özhan (2017), kurumsal hafızanın kurumlar için bir değer olduğunu, dijital olarak elverişli koşullarda korunup

saklanması gerektiğini ve yetkili bir idare tarafından belirli bir yöntemle yönetilerek insanlara sunulması gerektiğini belirtir (Özhan, 2017).

Hafıza ve tarih arasında fark vardır. Tarih olmuş bitmiş bir mesele iken hafıza, canlı bir olgudur ve yönetilmeye ihtiyaç duyar. Bu yönüyle hafıza, tarihten farklı olarak kültürel bilginin öğrenilmesi, depolanması ve hatırlanmasının ötesine geçer (Biletska, Şahin ve Şükür, 2014).

Tekin (2019), insan-mekân-hafıza ilişkisi bağlamında her sosyal mekân gibi evin de bir hafızaya sahip olduğunu ileri sürer ancak tüketim kültürünün hâkim olduğu bu çağda ev hafızasında yer alan anlamların, değerlerin ve ilişkilerin silikleştiğini ve kaybolduğunu bu durumun evi bir kültür mekânı olmaktan çıkararak nesne hâline getirdiğini dile getirir (Tekin, 2019). İnsan-mekân-hafıza ilişkisi ve nesneleşme, aynen evler için düşünülebileceği gibi okullar için de düşünülebilir (Eren, 2016).

Hafıza, geçmişin birikiminin şimdinin pratiğinde yaşamasını sağlar. Kurumsal uygulamalarda bir süreklilik sağlar ve zaman algısı oluşturur (Uslu, 2016). Bir okulda kurumsal hafızanın ortaya çıkarılması aslında o okulun bir kimlik ve imaj kazanması anlamına gelmektedir. Hafıza ne kadar güçlü olursa okulun kimliği ve imajı aynı oranda güçlenir (Akıncı Vural ve Erkan, 2018). Güçlü kurumsal kimlik ve imajın, insanların kurumlarına olan bağlılığını artırdığı bugün bilinmektedir (Marangoz ve Biber, 2007).

Kurum içi iletişim önemlidir ve kurumlarda iletişim akışını sağlayacak etkili iletişim araçları devreye girmelidir (Çetintaş, 2014). Kurumsal hafıza, anlamlı ve mesaj içeren hikâye dönüştürüldüğünde ve teknolojik araçlarla insanlara sunulduğunda duygusal hafızaya dönüşmekte ve ilginç şekilde insanlarda yenilikçi eğilimleri artırmaktadır (Seçkin Halaç ve Seçkin Çelik, 2016). Kurumlar, emsallerinden farklı olduklarını topluma hissettirmek ister. Bu amaçla itibarlarını geliştirmeye yönelik bir çaba içine girerler (Karatepe ve Ozan, 2017).

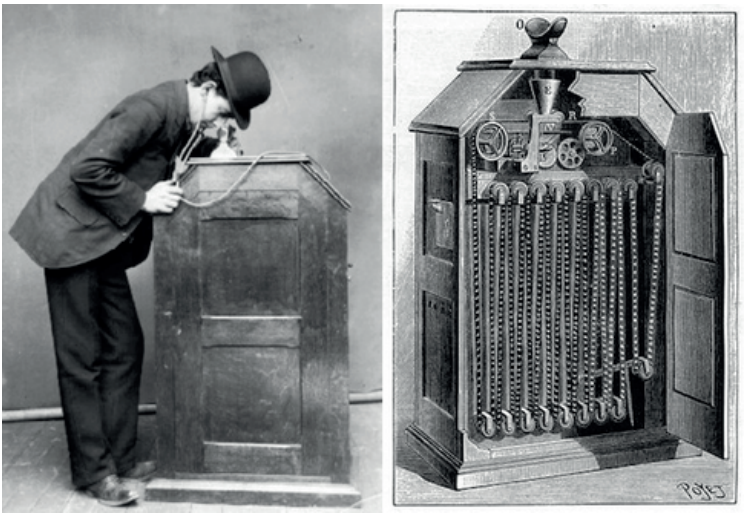
Çocukların hayatı öğreneceği en uygun yerlerden biri olan okul, kültür üreten ve yayan öncü bir sosyal kurumdur. Okul, çevresiyle sürekli bir etkileşim hâlindedir ve çevresinde gelişen siyasi, sosyal ve ekonomik olaylardan bir şekilde etkilenir. Buna bağlı olarak inişler ve çıkışlar yaşayan, olumlu ve olumsuz anılar biriktiren okul öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünce ve davranışlarını belli ölçüde şekillendirir. Okul ortak değerlere, inançlara ve kabullere ulaştığında bir kültür ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2013). Bireylerin ortak algısına göre oluşan bu kültür, süreklilik arz ederek okula yeni gelen bireylerin zihnini ve davranışlarını etkilemeye başlar. Okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısında okul kültürünün önemli bir rolü vardır (Şenel ve Buluç, 2016).

Okul kültürünün oluşması ve etkili bir okula dönüşme arasında kuvvetli bir ilişki söz konusudur (Cheng, 1996). Ada ve Akan'a (2007) göre idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, izlenen eğitim-öğretim süreçleri ve programın durumu kadar etkili okula dönüşmede okul kültürü ve iklimi de başat bir rol oynamaktadır. Etkili okul, birey ve topluluk bazında öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik ve kültürel birikimleri ile yakından ilgilenen okuldur (Kaplan, 2008). Etkili bir okulun kültürel ve kurumsal hafızası, bir bakıma okuldaki her bireyin kendini nasıl gerçekleştirdiğinin özgün hikâyesine karşılık gelmektedir (Balcı, 2013). Bu hikâyenin üretilmesi, okul idaresinin olumlu/olumsuz her yönüyle öğrenci ve öğretmenlerin gelişimini sürekli izlemesine ve yaşanmışlıkları düzenli olarak biriktirerek gözden geçirmesine bağlıdır (Quaglia, 1989).

Aşağıda çalışma konusu hakkında daha önce yapılmış araştırmalara ve uygulamalara dair örneklere yer verilmektedir.

Fotoğraf 1

Kinetoskop (Lomography, 2019)



Kinetoskop (Kinetoscope), 1889 yılında Thomas Edison tarafından tek lense göz dayanarak bireysel olarak hareketli görüntüler izlemeye imkân veren bir teknolojik cihaz olarak tasarlanmıştır. Cihazın ilk prototipi 1891 yılında Kadınlar Kulübü Ulusal Federasyonu (National Federation of Women's Club) sergisinde ve daha sonra 1893 yılında Brooklyn Sanat ve Bilim Enstitüsü'nde halka sunulmuştur (Fotoğraf 1). Zaman içinde geliştirilen bu cihaz, günümüzde başta sinema salonlarında olmak üzere

her yerde kullanılan projektör teknolojisinin temelini oluşturmuştur (Lomography, 2019). Araştırmanın ilk ilham kaynağı bu cihaz olmuştur. Aynen kinetoskopta olduğu gibi bu araştırmanın deneysel uygulama bölümünde bir insan bir deliğe bireysel olarak bakmakta ve hareketli görüntüler izlemektedir.

Gözetleme Deliği Sineması (Peephole Cinema), ABD'nin New York şehrinde 2019 yılında hayata geçirilmiş bir projedir (Fotoğraf 2). Şehrin en küçük sinema salonu olarak isimlendirilmektedir. Şehrin belirlenmiş bir sokağından geçen insanlar, gözetleme deliğine gözlerini dayadıklarında sessiz tematik kısa filmler izleyebilmektedir. Konsept, ilk olarak Sanatçı Laurie O'Brien tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. Sanatçı bu yolla kısa sanat filmlerini daha geniş halk kitlelerine ulaştırmayı amaçlamıştır. Aynı konsept, Los Angeles ve San Francisco şehirlerinde de uygulanmıştır. Gözetleme Deliği Sinemasında 7 gün, 24 saat ücretsiz sessiz film gösterimi yapılmaktadır. Belli aralıklarla filmler yenilenmektedir. @PeepholeCinema twitter adresi üzerinden ve yine gözetleme deliğinin hemen yanı başına konulan küçük yazı panosu üzerinden insanlar, o ay hangi kısa filmin gösterildiği, filmin süresi ve yönetmeni hakkında kısaca bilgilendirilmektedir. İzleyiciler, kısa filmleri bir yere oturmadan ayakta izlemektedir (Valentin, 2019).

Fotoğraf 2

Gözetleme Deliği Sineması (Valentin, 2019)

New York Uygulaması (solda) ve San Francisco Uygulaması (sağda)

OUT OF REACH
Searching personal and expansive spaces
May 15 - July 1, 2018
Curated by Sarah Klein
Insatiable (Blue Depth), 2016/2017
by Joanne Easton, 0:41 seconds
Hands, 2011
by Emil Sallo, 3:30 minutes
Bunny Shape, 2017
by Leah Gonzales, 1:10 minutes

Bu araştırmanın deneysel uygulama bölümünde duvardaki küçük bir delikten insanlara ücretsiz kısa filmler izletilmektedir. Ancak bu araştırmanın Gözetleme Deliği Sineması uygulamasından farklılaşan pek çok yönü vardır. Bu örnek uygulamadan farklı olarak araştırma, bir sokak için değil bir okul için tasarlanmıştır. Hedef izleyici kitlesi şehrin geneli değil, belli bir okulun öğrencileridir. Gösterilecek kısa filmler, genel temalı herkese hitap eden sanatsal filmler değil, doğrudan bir okulun kurumsal

hafızasına ilişkin özel olarak üretilen filmlerdir. Araştırmada öğrencilere tek lens üzerinden değil daha iyi görmeye imkân veren çift lens üzerinden videolar izletilmiştir. Deneysel uygulamada sessiz değil sesli videolar kullanılmıştır. Örnekte güdülen "az izlenen sanatsal bir filmi daha çok izleyici ile buluşturma" amacından farklı olarak araştırmada bu konsept öğrencileri belli duygular/düşünceler çerçevesinde eğitmek ve onlara okul kültürünü, geleneğini, değerlerini, normlarını ve kurallarını aktarmak amaçlı kullanılmıştır.

Kinetoskop konsepti, Şanlıurfa'da bulunan Göbeklitepe Arkeolojik Kazı Alanı Tanıtım Merkezinde de kullanılmıştır. Tanıtım merkezi içinde bir duvara küçük bir delik yerleştirilmiştir. Bu deliğe gözlerini dayayan ziyaretçiler, geçmişte Göbeklitepe'de var olan yaşam tarzını anlatan kısa bir animasyon film izleme imkânı bulmaktadır.

2019 yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin yaratıcılık ve girişimciliklerini teşvik etmek amacıyla "e-PAS 1 Fikir Proje Yarışması" düzenlenmiştir. Bu yarışmada amaç, Bursa'daki okul ve kurumlarda yürütülmekte olan projelerle ilgili kurumsal bir hafıza oluşturmak ve teknik destek sağlamaktır (Bursa MEB, 2019). Bu yarışma, kurumsal hafızanın okullar ve şehirler için taşıdığı önemi göstermesi bakımından önemlidir.

1990 yılında Amerikan Hafızası Projesi başlatılmış ve bu kapsamda ortaokul ve lise öğrencilerinin yararlanacağı tüm kaynaklar dijital olarak tek bir çatı altında toplanmıştır. Bu dijital kütüphane bugün 100'den fazla farklı koleksiyona ev sahipliği yapmaktadır. Projenin, Amerikan okullarında kültüre dayalı eğitim materyallerinin hazırlanmasında ve öğretmenlerin/öğrencilerin etkili teknolojik araçlar üzerinden eğitilmesinde önemli faydaları olmuştur. UNESCO, bu projeden ilham alarak 2009 yılında Dünya Dijital Kütüphane Projesini başlatmıştır (Ata, 2011). Bu iki proje, farklı kurumlar içinde oluşan kültürel birikimin dijital olarak kayıt altına alınması ve bir miras olarak gelecek kuşaklara aktarılması anlamında başarılı bir örnek olmuştur.

Melgar ve Corro (2016) bir üniversitede yürütülen çok çeşitli araştırma projelerinin sonuçlarını toparlama (bir araya getirme), dijital olarak depolama ve üniversite personeli ile paylaşma amaçlı bir yönetim yaklaşımı geliştirmiştir. Bu yolla araştırma projelerinin ürettiği orijinal bilginin tüm kurum personelince görülmesi, öğrenilmesi, tekrar hatırlanması ve bir bilginin farklı bir bilgi ile ilişkilendirmesi sağlanmıştır. Bir okul içinde insanların birbirilerinin yaptığı işlerden haberdar olması yeni bir öğrenme açılımı başlatmıştır.

Second Start School, Montreal İngiliz Okul Yönetimi tarafından okulda alternatif bir öğrenme ortamı oluşturma amaçlı başlatılan bir projedir. Okulda sık sık öğretmenlerin değişmesi, 1 yıl süren eğitimlerde öğrencilere aktarılan bilginin sürekliliğini

sağlama noktasında sorun çıkarmaya başlamıştır. Bunun üzere proje kapsamında her öğretmenden kişisel ders anlatım tekniğini, materyallerini ve öğrencilere ilişkin aldığı kişisel notları kâğıt ortamından bilgisayar ortamına geçirmesi istenmiştir. Okul yönetimi, dijital olarak arşivlenen bu kurumsal hafızayı yeni gelen öğretmenlere aktarmıştır (Dalkir ve Keller, 2004). Projede, sadece resmî belgeler değil kültürel bilgiler de tutulmuş, dijital kayıt altına alınmış ve yeni gelenlere aktarılmıştır.

Bu araştırma ve uygulamalar, bir eğitim kurumundaki kurumsal hafızayı değerli görmesi, dijital olarak kayıt altına almaya çalışması ve yeni gelenlere bu hafızayı aktarmaya çalışması bakımından bu çalışma için önem arz etmektedir. Belli bir okul içinde yıllar içinde birikmiş kültürel birikime (deneyimleri, değerleri, gelenekleri, prosedürleri, bakış açısını, hassasiyetleri, duyguları ve algılar) doğrudan odaklanan, bu soyut birikimi tüm zenginliği ile keşfetmeye ve bilgiyi akıllıca işleyerek okulun öğrencilerine ilgi çekici bir yolla aktaran çalışmalar literatürde yaygın değildir.

Yöntem

Bu araştırma için etik kurul onayı, Konya Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'nun 16.08.2022 tarih ve 2022-13 sayılı toplantısında alınmıştır. Bu araştırmanın saha çalışması Konya'da bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma modelinde, veri toplama, tematik video üretimi, teknolojik kutu tasarımı, deneysel uygulama, deneysel bulguların analizi, sonuç ve tartışma olmak üzere 6 ayrı bölüm bulunmaktadır. Araştırma tasarımı için kurgulanan modele Şekil 1'de ayrıntılı yer verilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Araştırma Modeli

Veri Toplama

Araştırmada niteliksel ve niceliksel veriler beş farklı yöntemle (literatür tarama, belge inceleme, derinlemesine görüşme, anket, sistematik gözlem) toplanmıştır. Literatür tarama yöntemi ile okullarda kurumsal hafıza ve kültürel bilgi birikimi konuları üzerine daha önce yapılmış bilimsel araştırma ve uygulama örneklerine ulaşılmıştır. Belge inceleme yöntemi ile seçilen ortaokulun arşivi dikkatlice taranmış, okul tarihinde yaşanan önemli hadiselere, başarılara/başarısızlıklara, ilham ve ibret verici olaylara dair kayıtlar derlenmiştir. Derinlemesine görüşme yöntemi ile ilk kurulduğu günden bugüne okulda yöneticilik yapmış/yapıyor olan ve çalışmış/çalışıyor olan öğretmenlerin okulda bulundukları müddet içinde yaşadıkları sarsıcı, unutulmayan, ilham ve ibret verici deneyimleri kayıt altına alınmıştır. Anket yöntemi ile deneysel uygulamaya katılan öğrencilerin yaşadıkları deneyimin onlar üzerinde ne gibi etkiler oluşturduğu verisi elde edilmiştir. Sistematik gözlem yöntemi ile kaç öğrencinin deneysel uygulamaya katıldığı, bir öğrencinin teknolojik kutu başında ortalama ne kadar süre harcadığı ve öğrencilerin teknolojik kutuyla olan temas/ilişki verisine ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada literatür tarama, belge inceleme ve derinlemesine görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen niteliksel veriler "içerik analizi yöntemi" ile analiz

edilmiştir. İçerik analizi, belirli bir alanda yapılan birbirinden bağımsız nitel ya da nicel çalışmaların sonuçlarını tanımlamak ve genel eğilimlerini belirlemek amacıyla yorumlanarak derlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018). Okullarda kurumsal hafıza ve kültürel bilgi birikimi konusu ile ilgili olarak "okul", "kurumsal hafıza", "yakın tarih", "kültürel birikim", "dijital arşiv" ve "nesiller arası aktarım" anahtar kelimeleri bütünleşik arama motorlarında Türkçe ve İngilizce olarak birlikte aratılarak literatür taranmıştır. Deneysel uygulamada belge inceleme ve derinlemesine görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen veriler, "unutulmayan deneyim", "ilham verici gelişme" ve "ibret verici olay" tematik kodları ile içerik analizine tabii tutulmuştur.

Sistematik gözlem esnasında aşağıdaki veriler kayıt altına alınmıştır:

- 1 saatte kaç kişi teknolojik kutu deneyimini yaşadı?
- Bir öğrenci teknolojik kutu başında ne kadar süre harcadı?
- Öğrencilerin teknolojik kutu hakkında kendi aralarındaki ilk değerlendirmeler neler oldu?
- Öğrenciler, teknolojik kutuya yönelik zarar verici davranışlarda bulundular mı?

Deneysel uygulama sonrası yapılan anket ile elde edilen veriler "tanımlayıcı veri analizi"ne tabii tutulmuştur. Belirli bir konu hakkında katılımcıların fikrini ve hissini ölçmeye yardımcı olan, konunun genel ve kapsamlı bir resmini gösteren tanımlayıcı veri analizinde anket sonuçları yüzdelik olarak sunulmaktadır (Kemp vd., 2018). Öğrencilere, teknolojik kutu deneyimi sonrasında aşağıdaki evet/hayır soruları anket formu üzerinden yöneltilmiş ve alınan cevapların yüzdelik dağılımı hesaplanmıştır:

- Bu deneyimden memnun kaldın mı? □ Evet □ Hayır
- Okuluna bakışında bir değişiklik oldu mu? □ Evet □ Hayır
- Videolar yenilendikçe tekrar bu deneyimi yaşamak ister misin? □ Evet □ Hayır
- Bu teknolojik kutulardan okulun farklı noktalarında bulunmasını ve video içeriğinin düzenli yenilenmesini ister misin? □ Evet □ Hayır
- Teknolojik kutu deneyiminden ne öğrendin? Sana nasıl duygular hissettirdi?

Araştırma Süreci

Araştırma kapsamında, 5 aşamalı bir süreç izlenmiştir.

Birinci aşama: Okulun kurumsal hafızasının ortaya çıkarılması

İlk aşamada, okul içinde geçmişten bugüne kültürel boyutta yaşanan, öğrencilere ilham ve ibret verici önemli hadiseler, sarsıcı deneyimler tespit edilmiş ve okulun kurumsal hafızası oluşturulmuştur. Bu aşamada belge inceleme ve derinlemesine görüşme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Belge inceleme kapsamında seçilen ortaokulun arşivi dikkatlice taranmış, okul tarihinde yaşanan önemli hadiselere, başarılara ve başarısızlıklara, ilham ve ibret verici olaylara dair kayıtlar derlenmiştir. Ardından, ilk kurulduğu günden bugüne okulda yöneticilik ve idarecilik yapmış/yapıyor olan öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve onlara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Bu okulda yöneticilik ve idarecilik yaptığınız dönemde hangi önemli hadiseler aklınızda kaldı? Yaşadığınız sarsıcı ve unutulmayan deneyimleri anlatır mısınız?
- Okulda sizin yöneticilik ve idarecilik yaptığınız dönemde hangi başarılara imza atıldı? İlham verici ne tür gelişmeler yaşandı? Bunlar nasıl başarıldı?
- Okulda sizin yöneticilik ve idarecilik yaptığınız dönemde ibret verici, ders çıkarmayı gerektiren hangi olaylar yaşandı? Zorlukların ve sıkıntıların üstesinden nasıl gelindi?

Devamında, ilk kurulduğu günden bugüne okulda çalışmış/çalışıyor olan öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onlara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Bu okulda öğretmenlik yaptığınız dönemde hangi önemli hadiseler aklınızda kaldı?
- Yaşadığınız sarsıcı ve unutulmayan deneyimleri anlatır mısınız?
- Okulda sizin öğretmenlik yaptığınız dönemde öğrencileriniz küçük veya büyük hangi başarılara imza attı? Öğrencilere ilham verici ne tür gelişmeler yaşandı? Bunları nasıl başardınız?
- Okulda sizin öğretmenlik yaptığınız dönemde ibret verici, ders çıkarmayı gerektiren hangi olaylar yaşandı? Zorlukların ve sıkıntıların üstesinden nasıl geldiniz?

- Bu okuldan mezun olan, bugün kamuda veya özel sektörde iyi yerlere gelmiş öğrencileriniz var mı? Bu kimselerin öğrencilik hayatı ve meslek hayatı hakkında bildiğiniz kadarıyla bizi basitçe bilgilendirebilir misiniz?

Okul yöneticilerinden, idarecilerinden ve öğretmenlerinden yukarıdaki sorulara hem sözlü hem yazılı cevaplar vermeleri istenmiştir. Bu kapsamda toplam 49 kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

İkinci aşama: Tematik kısa videoların üretilmesi

İlk aşamada seçilen okulun kurumsal hafızasına ilişkin elde edilen veriler kullanılarak, okulda eğitim gören öğrencilerin kolaylıkla anlayacağı, merakla ve zevkle izleyeceği ve kişisel olarak faydalanacağı 1-3 dakikalık kısa tematik videolar bu aşamada üretilmiştir. Videolar, tek bir meseleye odaklı ve açık mesaj içerir şekilde oluşturulmuş, öğrencilerin hoşuna gidecek şekilde canlı, dinamik, eğlenceli ve esprili bir anlatım/gösterim dili kullanılarak kurgulanmıştır. Videolarda, okul arşivinden elde edilen belgelere, fotoğraflara, videolara kısa kısa yer verilmiştir. Kendilerinden bir pay bulmaları adına videolarda, ilgili öğrencilerden izin alınarak hâlen okulda okuyan ve olumlu bir yönüyle öne çıkan öğrencilerin isimlerine, görüntülerine, hikâyelerine de yer verilmiştir. Videolar, her bilgisayarda açılabilir *.flv formatında üretilmiştir.

Üçüncü aşama: Teknolojik kutunun tasarlanması

Bu aşamada, üretilen tematik kısa videoları öğrencilere ulaştırmada kullanmak üzere prototip bir teknolojik kutu tasarlanmıştır (Fotoğraf 3 ve Fotoğraf 4). Bu kutu, bir çift lens, bir çift hoparlör ve gömülü bir ekrandan oluşmaktadır. Teknolojik kutu kartondan imal edilmiş, lens olarak yine kartondan yapılmış artırılmış gerçeklik gözlüğü kullanılmıştır. Ekran olarak kutunun içine bir tablet bilgisayar yerleştirilmiştir. Tablete standart bir hoparlör takılmıştır.

Fotoğraf 3

Prototip Olarak Tasarlanan Teknolojik Kutu (içten görünüm)

Fotoğraf 4

Prototip Olarak Tasarlanan Teknolojik Kutu (dıştan görünüm)

Teknolojik kutu, küçültülmüş bir sinema salonu mantığıyla düşünülmüştür. Aynen büyük sinema salonlarında olduğu gibi izleyicinin karanlık bir ortamda doğrudan izleyeceği filme odaklanması istenmiştir. Kutu üzerindeki lenslere gözünü yaklaştıran izleyici, 1-3 dakikalığına içinde bulunduğu fiziki çevreden soyutlanmakta, karanlık kutu içinde yaklaşık 40 cm mesafede bulunan ekranda oynamaya başlayan tematik kısa filme odaklanmaktadır. Bu tasarımdaki amaç, izleyicinin kısa tematik filme olan konsantrasyonunu olabildiğince artırmak ve videonun içerdiği mesajları en güçlü şekilde almasını sağlamaktır. Bir başka ifadeyle teknolojik kutu, öğrencilerin konsantre olarak görsel ve işitsel duyu organlarını aynı anda kullanarak okulun kurumsal hafızasına ilişkin videoları dikkatle izlemelerini sağlamaktadır. Lenslere gözlerini dayayan ve 40 cm derinlikte karanlık bir ortamda tematik kısa filmleri izlemeye başlayan öğrencilerin bu yolla videoda verilmek istenen bilgi, duygu ve mesajları güçlü şekilde almaları hedeflenmiştir.

Dördüncü aşama: Deneysel uygulama

Deneysel Uygulama aşamasında, prototip olarak tasarlanan teknolojik kutu, okulun içinde kolay erişilebilir bir noktaya yerleştirilmiştir. Teknolojik kutuda bulunan lenslere gözlerini yaklaştıran öğrencilerin, hazırlanan tematik kısa videoları görüntülü ve sesli olarak izlemeleri sağlanmıştır. Teknolojik kutu içine yerleştirilen tablet bilgisayara deney amaçlı 3 tematik kısa video yüklenmiştir.

Birinci tematik kısa video, okulun 5. sınıf öğrencilerinin 2019 senesinde yaptıkları "Hatay Sınırındaki Askerlerimize Mektup" temalı etkinliğe ait fotoğraflar ve görüntüler kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kısa video ile öğrencilere "Vatan Sevgisi" kazandırmak amaçlanmıştır. Video, okulun 2. katındaki koridorda bir masa üzerine yerleştirilen, araştırma kapsamında prototip olarak üretilen teknolojik kutu vasıtasıyla öğrencilere izletilmiştir (Fotoğraf 5).

İkinci tematik kısa video, okulun 7. sınıf öğrencilerinin 2019 senesinde yaptıkları "Kültür Treni Etkinliği"ne ait fotoğraflar ve görüntüler kullanılarak oluşturulmuştur. Etkinlik kültürler arası iletişimi sağlama teması üzerine kurulmuştur. Türkiye'nin kültürel özelliklerini tanıtmak amacıyla okulun Ukrayna'ya gönderdiği hediyelere mukabil Ukrayna'dan da kendi kültürlerine ait ögeleri içeren bir hediye paketi okula gönderilmiştir. Bu kısa video yoluyla öğrencilerin "Farklı Bir Kültürü Tanıması ve Uluslararası Empati Yapma Yeteneği Kazanması" istenmiştir. Video, okulun 1. katındaki koridorda bir masa üzerine yerleştirilen teknolojik kutu vasıtasıyla öğrencilere izletilmiştir (Fotoğraf 6).

Üçüncü tematik kısa video, okulun 6. sınıf öğrencilerinin 2018 yılında "Mevlidi Nebi" programı kapsamında yaptıkları "Kırk Hadis Etkinliği"ne ait fotoğraflar ve gö-

rüntüler kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kısa video ile öğrencilere "Doğru ve Yanlış Toplumsal Davranışları Birbirinden Ayırma Becerisi" kazandırmak amaçlanmıştır. Video, okulun 3. katındaki boş bir sınıfa yerleştirilen teknolojik kutu vasıtasıyla öğrencilere izletilmiştir (Fotoğraf 7).

Fotoğraf 5

Deneysel Uygulamadan Görüntüler 1

Fotoğraf 6

Deneysel Uygulamadan Görüntüler 2

Fotoğraf 7

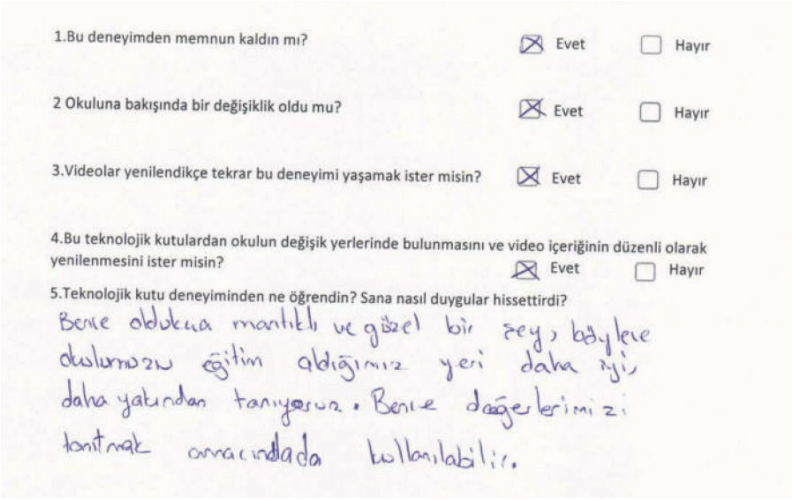
Deneysel Uygulamadan Görüntüler 3

Beşinci aşama: Sonuçların analizi ve raporlama

Deney sonuçlarının analiz edildiği bu son aşamada, teknolojik kutu deneyimini yaşayan öğrenciler sistematik bir yöntemle gözlemlenmiş, ardından bu öğrencilere yaşadıkları deneyimin onlar üzerinde ne gibi etkiler oluşturduğu sözlü olarak sorulmuş ve bir anket formu doldurmaları istenmiştir.

Fotoğraf 8

Deneysel Uygulama Sonrası Öğrencilerin Doldurduğu Ankete Bir Örnek


1.Bu deneyimden memnun kaldın mı? ☒ Evet ☐ Hayır

2 Okuluna bakışında bir değişiklik oldu mu? ☒ Evet ☐ Hayır

3.Videolar yenilendikçe tekrar bu deneyimi yaşamak ister misin? ☒ Evet ☐ Hayır

4.Bu teknolojik kutulardan okulun değişik yerlerinde bulunmasını ve video içeriğinin düzenli olarak yenilenmesini ister misin? ☒ Evet ☐ Hayır

5.Teknolojik kutu deneyiminden ne öğrendin? Sana nasıl duygular hissettirdi?

Bence oldukça mantıklı ve güzel bir şey, böylece okulumuzu eğitim aldığımız yeri daha iyi daha yakından tanıyoruz. Bence değerlerimizi tanıtmak amacındada kullanılabilir.

Bulgular

Okulun Kurumsal Hafızasını Çıkarma Amaçlı Yapılan Araştırmada Ulaşılan Bulgular

Okulda geçmişte görev yapmış ve hâlen görev yapan yönetici, idareci ve öğretmenlerin okula dair güçlü bir hafızaya sahip oldukları görülmüştür. Yine okul arşivinde kurumsal hafızaya hizmet edecek çok sayıda belgenin, eşyanın, fotoğrafın ve videonun bulunduğu ancak bunların dağınık yani organize edilmemiş vaziyette olduğu anlaşılmıştır. Yönetici, idareci ve öğretmenlerin anlattıkları üzerinden ve okul arşivinden elde edilen belgeler, eşyalar, fotoğraflar ve videolar üzerinden okul kültürünü, geleneğini, değerlerini, normlarını ve kurallarını yeni öğrencilere aktarma amaçlı onlarca tematik kısa video üretilebilecek durumdadır.

Kurumsal hafızaya karşılık olarak, okulda özellikle aşağıdaki konularda pek çok kısa video üretmek mümkündür:

- Okulun katıldığı spor müsabakalarında elde edilen başarılar/başarısızlıklar ve maçlardaki kritik (sürpriz dolu, şans içeren) anlar
- Okul içinde yaşanmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin can ve mal güvenliğini tehdit eden hadiseler, tartışmalar, kazalar
- Okulun Türkiye geneli sınavlarda veya okullar arası yarışmalarda elde ettiği başarılar/başarısızlıklar ve ekip çalışmasının getirdikleri/götürdükleri

- Okulda belli derslerde (örneğin Matematik) zayıf olan, ortalamanın altında başarı gösteren öğrencilerin başka derslerde (örneğin Beden Eğitimi ve Spor) çok güçlü olması, üstün bir başarı ve yetenek sergilemesi
- Okulda sanatsal/tasarımsal üretim süreçlerinde yaşanan zorlayıcı anlar ve sonrasında ortaya çıkan ürünlerin halka sunulduğu sergilerde alınan takdir dolu övgüler ve olumsuz eleştiriler
- Öğrenci velileri ve öğretmenler arasında yaşanan güçlü dayanışmalar veya büyük tartışmalar
- Öğrencilerin uzun zaman ve emek harcayarak aktif olarak katıldıkları çevre, kültür, sanat, müzik ve edebiyat odaklı projeler ve sonrasında duyulan memnuniyet ve tatmin duygusu
- Okulun çeşitli dışsal faktörlere bağlı olarak içinden geçtiği zorlu sosyoekonomik ve bürokratik süreçler ve bu süreçlerde öğretmenler ve idareciler arasında ortaya çıkan güçlü birlik ve dayanışma ruhu
- Okulda okuyan, hasta veya yardıma muhtaç durumda olan öğrencilere ve ailelerine, öğretmenlerin ve öğrencilerin sessiz/gizli kampanyalar başlatarak maddi ve manevi destekte bulunması
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte katıldıkları şehir içi ve şehirler arası geziler ve bu gezilerde yaşanan duygusal/heyecanlı/tehlikeli/ibret verici anlar
- Öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıları sınıfta öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşmaları, dertleşmeleri ve birlikte çözüm üretmeleri
- Öğrencilerin öğretmenlerini sevmesinin ve öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesinin doğurduğu olağanüstü olumlu sonuçlar ve tersi durumlar
- Okul olarak ihtiyaç sahibi kişi ve kurumlara yapılan bağışlar, destekler, ziyaretler ve dünyayı güzelleştirme çabasının bir parçası olma hissi
- Öğrencilerin öğretmenleri için veya öğretmenlerin öğrencileri için hazırladıkları manevi değeri yüksek ve orijinal düşünülmüş hediyeler/ikramlar
- Okulun uluslararası girişimleri, kültürel paylaşımları ve kazanımları

Okulda kurumsal hafızayı ortaya çıkarma çabası daha kapsamlı, uzun süreli ve derinlikli şekilde yapıldığında örtük/gizli şekilde kalmış, öğrencilere bilgi, ilham ve ibret verici çok daha fazla unsurun tespit edilebileceği görülmüştür.

Deneysel Uygulama Esnasında Yapılan Sistematik Gözlemde Ulaşılan Bulgular

İki hafta süren deneysel uygulama müddetince öğrenciler teknolojik kutunun etrafını çevirmişler ve meraklı gözlerle öncelikle kutuyu incelemişlerdir. Öğrenciler teknolojik kutu deneyimini yaşamak için zaman zaman uzun dakikalar boyunca sıranın kendilerine gelmesini beklemişlerdir. Çoğu öğrenci teneffüslerini ve öğle tatilini bu amaçla feda etmiştir. Yine, en sevdikleri ve genellikle bir dakikasını bile harcamak istemedikleri beden eğitimi dersinde olmalarına rağmen pek çok öğrenci derse gitmekte aceleci davranmamış, teknolojik kutu deneyimini yaşamayı tercih etmiştir.

60 dakika içinde ortalama 18 öğrenci teknolojik kutu deneyimini yaşamıştır. Bir öğrenci teknolojik kutu başında ortalama 3 dakika vakit harcamıştır. Öğrenciler, teknolojik kutuya yönelik herhangi bir zarar verici davranışta bulunmamıştır.

Öğrencilerin kendi aralarındaki değerlendirmeler, gizemli ve teknolojik araçlara öğrencilerin büyük bir ilgi duyduğunu göstermiştir. Videolarda kendilerine veya tanıdıkları kişilere ait fotoğrafları ve görüntüleri gören öğrenciler heyecanlanmış, videoya olan ilgileri çok daha artmıştır. 2 hafta boyunca okulda öğrenciler arası sohbetlerin ilk gündem konusu teknolojik kutu olmuştur. Öğrenciler, benzer araştırmalar yapma konusunda yenilikçi fikirler üretmeye başlamıştır. Makalenin sonundaki "Öneriler" bölümü, öğrencilerin getirdiği yeni fikirler yardımıyla hazırlanmıştır. Öğrenciler farklı bir deneyimi kendi okullarında yaşadıkları için kendilerini ayrıcalıklı hissetmiştir.

Deneysel Uygulama Sonrası Yapılan Anket Sonucunda Ulaşılan Bulgular

İki hafta süren deneysel uygulama müddetince okulda eğitim gören hemen hemen tüm öğrenciler teknolojik kutu deneyimini yaşamıştır. Bu deneyimi yaşayan öğrencilerden 105 tanesiyle anket yapılmış, deneysel uygulamaya dair görüşleri sözlü ve yazılı olarak alınmıştır.

"Bu deneyimden memnun kaldın mı?" sorusuna katılımcıların tamamı "Evet" yanıtını vermiştir (%100).

"Okuluna bakışında bir değişiklik oldu mu?" sorusuna yine katılımcıların çok büyük çoğunluğu "Evet" yanıtını vermiştir (%95).

"Videolar yenilendikçe tekrar bu deneyimi yaşamak ister misin?" sorusuna yine katılımcıların çoğunluğu "Evet" yanıtını vermiştir (%90).

"Bu teknolojik kutulardan okulun farklı noktalarında bulunmasını ve video içeriğinin düzenli olarak yenilenmesini ister misin?" sorusuna yine katılımcıların çok büyük çoğunluğu "Evet" yanıtını vermiştir (%95).

Deneysel uygulama sonrası katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda "Teknolojik kutu deneyiminden ne öğrendin? Sana nasıl duygular hissettirdi?" sorusuna katılımcılar yoğun olarak aşağıdaki türden yanıtlar vermiştir:

Öğrenci 1: *"Güzel ve ilginç bir deneyimdi."*

Öğrenci 2: *"Çok mutlu oldum. Keşke bu deneyimler hep olsa. İlginç bir deneyimdi. Başka sınıflarda yapılan etkinlikleri izleme fırsatı buldum."*

Öğrenci 3: *"Böyle etkinlikler hep olabilir. Farklı kültürleri tanımak güzeldi."*

Öğrenci 4: *"Değişik güzel bir deneyimdi. Böyle araştırmaların devamı gelirse daha mutlu oluruz."*

Öğrenci 5: *"Değişik güzel öğretici bir deneyimdi. Keşke her okulda olsa. Ben çok beğendim."*

Öğrenci 6: *"Başka sınıfların etkinliklerinden biz de bir şeyler öğrendik ve yararlandık. Çok mutlu oldum. Değişik ilgi çekici bir deneyimdi."*

Öğrenci 7: *"Çok güzel ve farklı bir deneyimdi. Farklı kültürleri tanıma imkânı bulduk."*

Öğrenci 8: *"Okulumu daha çok sevmeye başladım. Devamını beklerim."*

Öğrenci 9: *"İlginç güzel bir deneyimdi. Her zaman böyle deneyim olsa."*

Öğrenci 10: *"Güzel bir deneyimdi. Başka sınıflardaki etkinlikleri takip etmek güzel. Değişik bir deneyimdi. Okulumuzdan devamını beklerim."*

Öğrenci 11: *"Videolar beni çok etkiledi. Hissettiğim duyguyu burada anlatamam. Videoları izlediğimde karışık duygular içerisine girdim. Çok güzeldi."*

Öğrenci 12: *"İzlerken çok duygulandım."*

Öğrenci 13: *"Çok güzel bir duyguydu. İlk defa böyle bir deneyim yaşadım."*

Öğrenci 14: *"Okul ile ilgili bilmediğim pek çok şey öğrendim."*

Öğrenci 15: *"Biraz heyecanlandım. Çok güzeldi. Çok beğendim. Videolar beni çok etkiledi."*

Öğrenci 16: *"Mutlu hissettim çok güzeldi. İyi ki bu okulda okuyorum."*

Öğrenci 17: *"Bence oldukça mantıklı ve güzel bir uygulama. Güzel duygular hissettim. Devam etmesini dileriz."*

Öğrenci 18: *"Teknoloji kutu deneyiminden hoşnut kaldım. Çok eğlenceli oldu."*

Öğrenci 19: *"Kendimi mutlu hissettim. Keşke böyle eğlenceler hep olsa. Videolarda kendimi ve arkadaşlarımı izlemek harikaydı"*

Öğrenci 20: *"Başarılı bir çalışma. Başka sınıflarda yapılan etkinliklerden haberdar oldum."*

Deneysel uygulamaya okulda öğrenim gören pek çok öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerle yapılan anketler ve derinlemesine görüşmeler, katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknolojik kutu deneyiminden memnun kaldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan deneysel uygulama, çocukları duygulandırmış, heyecanlandırmış, mutlu etmiş ve okullarıyla gurur duymalarını sağlamıştır.

Araştırma kapsamında zaman ve maliyet kısıtları nedeniyle prototip amaçlı basitçe tasarlanan teknolojik kutu amacına hizmet etmiş ve başarıya ulaşmıştır. Teknolojik kutu, öğrencilere yorulmadan (uzağa gitmeden) teneffüslerini ve okuldaki boş zamanlarını daha verimli ve eğlenceli geçirmelerini sağlamıştır. Teknolojik kutu, prototip olarak basit formda tasarlandığı ve amatörce hazırlanmış videolar içerdiği hâlde, öğrencilerde güçlü bir merak uyandırmış ve yüksek bir ilgi çekmiştir. Teknolojik anlamda daha iyi donatılmış bir kutu hazırlandığında ve içinde daha profesyonelce hazırlanmış tematik kısa videolar gösterildiğinde öğrencilerin kutuya olan merakının ve ilgisinin daha fazla artacağı söylenebilir.

Deneysel uygulama, öğrencilerde "saklı ve gizemli bir hazineyi keşfetme duygusu" uyandırmıştır. Bu duygu, öğrencileri kendi istekleriyle teknolojik kutuya doğru çekmiştir. Öğrenciler videoları bireysel olarak, merak ederek, heyecan duyarak ve odaklanarak teknolojik kutu aracılığıyla izlemenin, aynı videoları sınıf ortamında akıllı tahta üzerinden veya cep telefonları üzerinden izlemekten çok daha farklı bir duygu oluşturduğunu dile getirmiştir. Videoların ayakta hızlıca izlenebiliyor olması, kolay anlaşılabilir bir içeriğe sahip olması, içinde okudukları okula ve öğrencilerine ait görüntülerin olması öğrencilerin teknolojik kutuya olan ilgisini artırmıştır. Öğrenciler teneffüslerini değerlendirmek için alternatif, eğlenceli ve öğretici bir faaliyet bulmuştur.

Deneysel uygulama sayesinde öğrenciler, okullarına dair daha fazla şey öğrenme arzusu duymaya başlamıştır. Öğrencilerin okula olan sevgileri artmış, güzel işler üreten bir okulun mensubu olmanın verdiği gururu yaşamışlardır. Herkeste okulun eski/yeni öğretmenlerine ve öğrencilerine ait tüm kültürel birikimi teknolojik kutuda görme isteği uyanmıştır. Öğrenciler diğer sınıflarda okuyan öğrencileri tanıma fırsatı bulmuştur. Okulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe seslendirme ve altyazı kullanılarak hazırlanan videoların İngilizce ve Arapça dillerine de tercüme edilmesini istemiştir.

Deneysel uygulama esnasında öğrencilerin birçok öğrenme ve idrak kanallarını büyük ölçüde açtığı görülmüştür. Bu sayede öğrencilerde hızlı bir öğrenme gerçekleşmiştir. Deneysel uygulama kapsamında öğrencilere verilmek istenen mesajların (vatan sevgisi, farklı bir kültürü tanıma ve uluslararası empati kurma becerisi kazanma, doğru ve yanlış toplumsal davranışları birbirinden ayırma) yerine ulaştığı ve öğrenciler tarafından benimsendiği tespit edilmiştir.

Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde, Rowlinson vd.nin (2010) okullarda kurumsal hafızayı güçlendirecek kültürel birikimin genel olarak kayıt altına alınmadığı yönündeki tespitinin Türkiye okulları için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Bu tespiti bir adım ileriye taşıyacak bulgu ise, okullarda kültürel birikimin kaybolmadığı, insanların hafızasında bir şekilde dağınık şekilde durduğu ve toparlanmayı beklediğidir. Okullara ait kültürel birikimin yazıya dökülerek veya dijital ortamlara aktarılarak organize hâle getirilmesi için basit bir sistematik çaba yeterli olacaktır. Ancak bu sistematik çabanın öğrenciye, öğretmene, idareciye ve okula en yararlı olacak şekilde nasıl ortaya konması gerektiği konusu ancak yeni yapılacak deneysel araştırma ve uygulamalarla anlaşılabilecektir. Araştırma bulguları, Linde (2009), Deal ve Peterson'un (2010) soyut kültürel bilginin okullar için bir servet olduğu ve yeni öğrencilere aktarılması gereken öğretici ve eğitici bir miras olduğu yönündeki görüşünü desteklemektedir. Çetintaş (2014), kurum içi iletişimin öneminden bahsetse de araştırma bulguları, okullarda iletişim akışını sağlayacak etkili iletişim araçlarının henüz Türkiye'de yeterince devreye girmediğine işaret etmektedir. Bununla beraber 2019 yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen "e-PAS 1 Fikir Proje Yarışması", T.C. Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kurumsal bir hafıza oluşturmak gerektiği konusunda farkındalık sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Karatepe ve Ozan'ın (2017) çizdiği idealin aksine, her kurumun emsallerinden farklı olduğunu topluma hissettirme ve itibarını geliştirme çabasına girmeme gibi bir tercihte bulunabileceği de araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Kaplan (2008), Ada ve Akan'ın (2007) bahsettiği etkili okula dönüşme şartları kurumsal ve kültürel açıdan henüz olgunlaşmadığı için bazı okulların bu yönde bir tercihte bulunduğu tahmin edilmektedir.

Sonuç

Araştırma sonucunda okulların, belli ölçüde bir kültürel bilgi havuzuna ve kaydına sahip olduğu, ancak okul içindeki kültürel bilgi zenginliğinin genellikle organize edilerek kaliteli bir içerik ve format ile gelecek kuşaklara etkili şekilde aktarılamadığı anlaşılmıştır. Organize olmayan kültürel bilgi havuzunun, okulların gelecek planla-

rına stratejik ve güçlü bir yön veremediği, okulların özgün şekilde farklılaşmasını sağlayamadığı görülmüştür.

Bu araştırma, öğrencilerin eğitim gördükleri kurumun kültürel birikimine yüksek bir ilgi ve merak duyduğunu, okullarına olan bakış açılarının değiştiğini, anlam kazandığını ve okula olan aidiyetlerinin güçlendiğini ortaya koymuştur. Araştırma, öğrencilerin yalnızca dersler aracılığıyla öğretmenlerden ve kitaplardan değil, okudukları okulun bizatihi kendi tarihinden de çok şey öğrenebileceklerini göstermiştir. Okulun kültürel birikimini öğrencilere aktarmak üzere tasarlanan teknolojik kutu, okulda farklı bir iklim ve hava oluşturmuş, okulun hızlı temposu içerisinde öğrencilerin fark edemedikleri belki de daha önce hiç üstünde durup düşünmedikleri konuların gündeme gelmesini sağlamıştır.

Araştırma sayesinde, deneysel uygulamanın yapıldığı okulun tahmin edilenden çok daha zengin içerikte bir kültürel birikime sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak dağınık vaziyette duran bu birikimin organize olmadığı ve dijital olarak arşivlenmediği görülmüştür. Çalışma kapsamında okulun öğretmenleriyle ve öğrencileriyle yapılan görüşmeler, ilham, ibret ve bilgi verici çok fazla olayın dijital olarak kayıt altına alınmasını sağlamıştır. Okulun kültürel birikiminin bireylerin veya küçük grupların hafızasında yaşadığı, okulun eski ve yeni öğretmenleri ve öğrencilerinin, birbirlerinin hafızasında yer alan soyut bilgilerden çoğu kez habersiz oldukları anlaşılmıştır. Bu durum, okulda bireysel hafızaların bir araya getirilerek kurumsal hafızaya dönüştürülme ve kurum içinde bu hafızanın paylaşılması ihtiyacının bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Araştırma, teknolojik kutu vasıtasıyla videoları izleyen öğrencilerin etkinliği yapan diğer öğrencilere karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiklerini, yapılan işin başarısını ve güzelliğini görerek onlara daha fazla saygı duymaya başladıklarını ortaya koymuştur. Bazı öğrenciler, zamanında fırsat bulup katılamadıkları etkinliklere dair videoları izlemenin kendilerine keyif verdiğini belirtmiştir. Deneysel uygulama, bireysel olarak kullanılan hem kulağa hem göze hitap eden teknolojik kutunun yüksek bir konsantrasyon sağladığını, öğrencilerin izledikleri videodan yüksek verim aldıklarını göstermiştir. Ayrıca bu deneyimi yaşayan öğrenciler izledikleri videolarda yaşanan olayları sanki kendileri yaşamışçasına benimsediklerini dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamında okul içinde yönetilebilir dijital bir kültürel bilgi havuzu oluşturulmuş, okulun geçmişi ve bugünü arasında kültürel bir köprü kurulmuştur. Okul içinde kişilere bağımlı olmayan uzun ömürlü kültürel bilgi sürekliliği sağlanmış, seçilen okulun kendine ait bir kurumsal hafıza ve okul kültürü oluşturmasının ve bu yolla diğer okullardan farklılaşmasının önü açılmıştır.

Sonuç olarak araştırma sayesinde öğrenciler, okullarında gerçekleşen ve kendilerinin bilmediği pek çok etkinlikten ve yenilikten haberdar olmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin gönüllü olarak deneysel uygulama sürecine dâhil olması, araştırmanın başarısını artırmış ve istenen sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır. Araştırma sayesinde okulda çok zaman almayan ama verimliliği ve özgünlüğü yüksek alternatif bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Okulda farklı sınıflar arası etkileşim güçlenmiştir. Teknolojik kutu deneyiminin kamusal alanda ama tek başına yaşanmış olması, öğrencilerin dikkatini toplamasını ve hızlı öğrenmesini sağlamıştır. Okulun en değerli unsuru olan öğretmenlere ve öğrencilere ait kültürel birikimin kayıt altına alınması, dijital olarak arşivlenmesi ile okuldaki bireysel hafızalar kurumsal hafızaya dönüşmüştür. Özgün bir okul kültürü oluşturulması noktasında çalışma örnek bir ilk adım özelliği taşımaktadır.

Öneriler

Bu araştırmaya benzer çalışmalar yapmak isteyenlere aşağıda sıralanan öneriler yol gösterici olabilir:

- Okulun kurumsal hafızasını keşfetmek için 6 ay gibi daha uzun süreler ayrılabilir. Bu süre zarfında daha fazla sayıda okulun eski ve yeni idarecisine, öğretmenine ve öğrencisine ulaşılabilir, derinlemesine görüşmeler yapılabilir.
- Okulun kültürel birikimini yansıtan videoların üretimi için profesyonel firmalardan destek alınabilir. Bu videolar, içerik, akış, teknik ve sunum anlamında öğrencilerin daha fazla ilgisini çeker tarzda hazırlanabilir.
- Deney uygulaması için tam bir eğitim-öğretim dönemi (9 ay gibi bir süre) ayrılabilir. Böylece öğrencilerin teknolojik kutuya ve içindeki videolara olan ilgileri bir eğitim öğretim dönemi boyunca sistematik olarak izlenebilir.
- Teknolojik kutu, içinde hologram, sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojisi ile üretilmiş görüntülerin de izlenebileceği bir biçimde tasarlanabilir. Bu durumda bu yeni teknolojilere uygun teknolojik aparatlar kutu tasarımında kullanılmalıdır.
- Teknolojik kutu, yalnızca okullar için değil özel şirketlerin ve kamu kurumlarının kurumsal hafızasının çalışanlarına aktarılmasında da bir araç olarak kullanılabilir.

Teknolojik kutu, biçim ve teknolojik donanım anlamında daha gelişmiş özelliklerde tasarlanabilir. Bu araştırmada zaman ve maliyet kısıtları nedeniyle prototip amaçlı basit bir teknolojik kutu tasarımına gidilmiştir.

Kaynakça

Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0* (16), 343-373. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37246

Akıncı Vural, Z. ve Erkan, M. (2018). Kurumsal imajın güçlendirmesinde kurumsal kimliğin rolü. *SDÜ İFADE, 1* (1), 9-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduifade/issue/45410/569761

Al, U. ve Soydal, İ. (2014). Kütüphan-e Türkiye Projesi: halk kütüphanesi kullanım araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 28, 288-307. http://www.tk.org.tr/index.php/TK

Ata, B. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde iyi bir örnek: ABD kongre kütüphanesinin Amerikan hafıza projesi. *Türk Kütüphaneciliği, 25* (2), 261-270. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48855/622445

Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Bencsik, A., Lore, V. and Marosi, I. (2009, Ağustos). From individual memory to organizational memory (intelligence of organizations) [Oral presentation]. World Academy of Science, Engineering and Technology Conference, 56, 1-6.

Biletska, Y., Şahin, C. ve Şükür, İ. (2014). Kolektif hafıza ve millî kimlik bağlamında Türkiye'de resmî tarih yazıcılığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 94- 116. https://doi.org/10.15869/itobiad.14906

Brooking, A. (1998). *Corporate memory: strategies for knowledge management.* International Thomson Publishing.

Bursa MEB (2019, 12 Mayıs). E-*PAS Öğretmenler arası 1 fikir proje yarışması*. EBA. https://www.eba.gov.tr/haber/1550227525

Chang, D.R. ve Cho, H. (2008). Organizational memory influences new product success. *Journal of Business Research*, 61, 13-23.

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: a mechanism for development.* Falmer Press.

Cyert, R.M. ve March, J.G. (1963). *Firmanın davranış teorisi*. Prentice-Hall.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim, 39* (174), 33-38.

Çetintaş, H. (2014). Bir kurumsal iletişim stratejisi olarak kurumsal bloglar. *Selçuk İletişim, 8* (9), 92-121. https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19029/201040

Dalkir, K. ve Keller, M. (2004, Haziran). *Putting knowledge to work in an educational setting: the second start school project*. 95th Annual SLA (Special Libraries Association) Conference [Oral presentation]. Nashville, Tennessee.

Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2010). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, and promises*. John Wiley & Sons.

Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 7* (1), 176-190. https://doi.org/10.14686/buefad.363159

Eren, F. (2016). The re-specification of concepts in the morphogenetic approach for property market research. *ICONARP International Journal of Architecture and Planning*, 4(2), 15–34. https://doi.org/10.15320/ICONARP.2016.9

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gruenert, S. ve Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: how to define, assess, and transform it*. ASCD.

Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karatepe, S. ve Ozan, M. (2017). Kurumsal sosyal sorumluluk ve kurumsal itibar ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 8* (2), 80-101. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ayd/issue/33600/372885

Kemp, S. E., Ng, M., Hollowood, T. ve Hort, J. (2018). Introduction to descriptive analysis. *Descriptive Analysis in Sensory Evaluation*, 1-39.

Leithwood, K. ve Louis, K. S. (2021). *Organizational learning in schools*. Taylor & Francis.

Linde, C. (2009). *Working the past: narrative and institutional memory*. Oxford University Press.

Lomograhpy (2019, 21 October). *Thomas Edison and the kinetoscope*. https://www.lomography.com.tr/magazine/112686-thomas-edison-and-the-kinetoscope

Marangoz, M. ve Biber, L. (2007). Kurumsal imajın ve kurumsal ünün müşteri bağlılığına etkileri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik*

Araştırmalar Dergisi, 2, 173-193. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10223/125681

Melgar, A. ve Corro, L. (2016). *A framework for organizational memory management of research projects in institutions of higher education*. 11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) [Oral presentation]. 1-5. https://ieeexplore.ieee.org/document/7521509

Mert, G. (2017). *Kurumsal Hafıza*. Artikel Yayıncılık.

Özhan, E. (2017). Kurumsal hafızanın korunmasında sistemin önemi. *Arşiv Dünyası*, (18-19), 1-10. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ad/issue/33457/372342

Quaglia, R. (1989). Student aspirations: a critical dimension in effective schools. *Research in Rural Education, 6*(2), 7-9.

Rowlinson, M., Booth, C., Clark, P., Delahaye, A. ve Procter, S. (2010). Social remembering and organizational memory. *Organization Studies, 31*(1), 69-87.

Schoen, L. T. ve Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 129-153.

Seçkin Halaç, D. ve Seçkin Çelik, T. (2016). Örgütsel hafıza ve yenilikçi iş davranışı ilişkisinde hikâye anlatımının aracı rolü. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, 25*, 261- 285. https://doi.org/10.16878/gsuilet.283074.

Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir ögesi olarak okul törenleri. *Millî Eğitim Dergisi, 43*(199), 169-185. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36166/406552

Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi, 9*(4), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/24727/261489

Tekin, F. (2019). Hafıza ortamından tüketim nesnesine dönüşen ev. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD), 5*(11), 253-273.

Uslu, A. (2016). Hafıza ve geçmişin talebi olarak tarih arasındaki ayrım. *ViraVerita E-Dergi, 3*, 42-64. https://dergipark.org.tr/tr/pub/viraverita/issue/22436/240088

Valentin, B. (2019, 9 July). *Discover peephole cinema, the smallest theater in NYC located in Bushwick, Brooklyn*. Untapped Newyork. https://untappedcities.com/2019/05/07/peephole-cinema-the-smallest-theater-in-nyc/

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2615-2642)

Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Süleyman AVCI[1], Suat YAPICI[2] , Mine AVCI[3]

1 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, suleyman.avci@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3185-3914.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, suatyapici@gmail.com, ORCID:0000-0003-0841-2213.

3 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mineuluavci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3030-1253.

Gönderilme Tarihi: 26.09.2022 Kabul Tarihi: 11.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1180191

Atıf: "Avcı, S.,Yapıcı, S., ve Avcı, M. (2023). Öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler. *Millî Eğitim, 52* (240), 2615-2642. DOI: 10.37669/milliegitim.1180191"

Öz

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öncelikle bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı kullanılarak, öğretmenlerin öğretim yöntem tercihlerini etkileyen faktörler, bu faktörlerin önem sıraları ve faktörlerin görev yapılan öğretim kademesi, cinsiyet ve mesleki deneyime göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan farklı ilçelerde görev yapan 371 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen "Öğretmenlerin Öğretim Yöntemi Tercihlerini Etkileyen Faktörler Ölçeği" 37 madde ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöntem tercihlerini sırasıyla; öğretilecek konunun yapısı, kullanılan öğretim yönteminin özellikleri, öğrencilerin ön bilgisi, yeteneği, tutumu gibi özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, kullanılacak yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygılarının belirlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşıma eşit oranda önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tercihlerinde öğrencileri daha fazla dikkate aldığı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tercihlerinin benzer olduğu, kadın öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenci özelliklerini, konu ve yöntem özelliklerini daha fazla dikkate aldığı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre yöntem tercihlerinde tüm faktörlerden daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *öğretim yöntemleri, öğretmen tercihleri, ölçek geliştirme*

Factors Affecting Teachers' Teaching Method Preferences

Abstract

The aim of this study is to determine the factors affecting the reasons why teachers prefer teaching methods and techniques they use. For this purpose, first of all, a measurement tool was developed. By using this instrument, the factors affecting teachers' teaching method preferences, the order of importance of these factors and whether the factors change according to the teaching level, gender and professional experience were examined. The data of the study were collected from 371 teachers working in different districts on the Anatolian side of Istanbul. The "Factors Affecting Teachers' Teaching Method Preferences Scale" developed within the scope of the research consists of 37 items and eight sub-dimensions. According to the research findings, the factors affecting teachers' method preferences are as follows: (a) the structure of the subject to be taught, (b) the characteristics of the teaching method used, (c) the characteristics of the students such as prior-knowledge, ability, and attitude, (d) the expectations of the students, (e) the physical characteristics of the school, (f) teacher's self-confidence, (g) awareness of the method to be used, (h) socio-economic opportunities and, (i) teachers' anxiety. It has been observed that teachers give equal importance to student and teacher-centered approach in their method preferences. In addition, it was determined that the preferences of primary and secondary school teachers were similar, and they considered students more. It has been revealed that female teachers consider student characteristics, subject, and method characteristics more in their method preferences. It has been determined that teachers who are new to the profession are more affected by all factors in their method preferences than experienced teachers.

Keywords: *teaching methods, teacher preferences, scale development*

Giriş

Öğretmenler, disiplin alanlarındaki bilgi, tutum ve becerileri sorumlu oldukları öğrencilere kazandırmakla yükümlüdürler. Kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile mümkündür. Öğretmenler, sınıflarında öğrenme-öğretme faaliyetlerini sürdürmek için çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikler arasından bazılarını tercih etmektedir. Bu tercihlerinde, aldıkları hizmet içi eğitim, benimsedikleri eğitim felsefesi, eğitim sisteminin gerekleri, kendi öğrencilik ve mesleki deneyimleri ile meslektaşlarının uygulamalarından etkilenmektedirler (Kember, 1997; Lueddeke, 2003; Balachandran, 2015; OECD, 2009). Öğretmen eğitimi alanında yayınlanan kitaplarda, öğretmen adaylarına, yöntemlerini konuya, kazanımlara, öğrenci özelliklerine, sınıfın fiziki durumuna, öğrenci sayısına ve yöntemin özelliklerine göre belirlemeleri önerilmektedir (Fidan ve Erden, 1998; Küçükahmet, 2006; Çelenk, 2016; Uşun, 2007). Alan yazında bu bilgiler yer aldığın-

dan bilgilerin yer almasından öğretmen adaylarına bunların öğretildiği sonucuna varılabilir. Ders kitaplarında yer alan bu konular genel başlıklar hâlinde, detaya inmeden, az sayıda verilmektedir. Lisans öğrenimi sürecinde, öğretmen adaylarının yeterli bilgi edinerek, doğru öğretim yöntemi kullanımının önemini kavramış olması beklenmektedir. Uygun olmayan öğretim yöntemi tercihleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun düşmesi, öğrenmenin daha uzun zaman alması ve eksik öğrenmelerin oluşması gibi olumsuz durumlara yol açmaktadır. Türk eğitim sisteminde öğretmenler, sınıf içerisindeki öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenmesini ne oranda sağlayabildikleri açılarından yeterli düzeyde kontrol edilmemektedir. Kontrol mekanizmasının yeterince işlememesi nedeniyle, her öğrenci grubunda, her derste, her konuda uygun olsun veya olmasın düz anlatım ve soru cevap teknikleriyle materyal kullanmadan öğretim yapılması oldukça yaygındır (Alım ve Girgin, 2004; Ocak, Yılmaz ve Mergen, 2012; Temelli ve Kurt, 2011; Ütkür, 2016). Oysaki bilimsel araştırmalar tarafından faydalı olduğu kanıtlanmış, her öğretim seviyesinde, her ders türü için çok sayıda öğretim yöntemi bulunmaktadır (Açıkgöz, 2007; Avcı ve Yüksel, 2014; Ocak, 2017; Çelenk, 2016). Öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına yönelik çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Avcı ve Çakır, 2020; Azar ve Çepni, 1999; Balachandran, 2015; Ocak, 2017; Özer, 2002; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; OECD, 2009; Samuelowicz ve Bain, 1992, Prosser ve Trigwell, 1999; Taşkaya ve Muşta, 2008; Temelli ve Kurt, 2011; Taşpınar, 2010; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Yeşilyurt, 2019a, Yeşilyurt, 2013), neden bunları tercih ettiklerine ilişkin kapsayıcı, sistematik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu alanda genel çerçeveyi görmek, detaylı bilgiye ulaşmak için kapsayıcı ve standart bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan alan yazın çalışmasında, öğretmenlerin yöntem tercihlerine ilişkin çeşitli ipuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan literatürden elde edilen bilgiler, çalışma kapsamında üç temel başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi; öğretmenlerin öğretim stillerini, ikincisi; öğretmenlerin öğretimi sırasında benimsediği eğitim felsefesi veya öğrenme kuramını, üçüncüsünü ise herhangi bir sınıflama olmaksızın sadece öğretmenlerin tercihlerini anlamaya yönelik bulgular oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yöntem tercihleri hakkında ipucu elde edilebilecek en kapsamlı çalışmalar, öğretim stili kuramları çerçevesinde yapılmaktadır. Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik eğitim öğretim ortamında sergiledikleri sürekli ve tutarlı davranışlardır (Grasha, 2002; Fischer ve Fischer,1979). Öğretim stili, öğretmen öğrenci etkileşimi, uygulanan öğretim stratejisi, ölçme teknikleri, kullanılan materyal ve öğretimle ilgili tüm uygulamaları kapsamaktadır. Öğretim stilleri bütüncül sınıf uygulamaları olup farklı stiller duruma göre aynı öğretim stratejilerini kullanabilmektedir (Fischer ve Fischer, 1979; Yeşilyurt, 2019b). Öğretim stillerinin tanımlanmasına yönelik Dunn ve Dunn (1979), Fischer ve Fischer (1979), Butler (1987), Grasha (1996)

gibi kuramcılar tarafından geliştirilen ve kendi isimleriyle adlandırılan çok sayıda öğretim stili modeli bulunmaktadır. En çok bilinen Grasha modelinde; uzman, resmî otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olarak isimlendirilen beş öğretim stili bulunmaktadır. Uzman ve resmî otorite öğretmen-konu merkezli öğretim stratejilerini, kişisel model stili iş birliğine dayalı öğretimi, kolaylaştırıcı ve temsilci stilleri ise öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmaktadır (Grasha, 1996, 2002). Öğretim stilleri de bir tercih olup öğretim yöntemi tercihlerine yönelik nedenleri ortaya koymamaktadır fakat öğretim stili tercihlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik araştırma sonuçları dolaylı olarak yöntem tercihlerinin nedenlerini vermektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin kendi fikirlerinden, inançlarından, deneyimlerinden (Heimlich ve Norland, 2002), öğrencilerin öğrenme stillerinden (Felder ve Henriques, 1995; Lardner, 1989), mesleki algılarından (Üredi ve Üredi, 2007), mesleğe yönelik tutumlarından, mesleki deneyimlerinden (Serin, 2008) etkilendiği tespit edilmiştir. Aynı nedenler yöntem tercihleri için de kullanılır.

Öğretmenlerin yöntem tercihleri, benimsedikleri öğrenme kuramlarına ve öğretim sürecindeki odaklarına (konu veya öğrenci) göre de farklılık göstermektedir. Bu kapsamda en çok bilinen sınıflama, öğretmen-konu merkezli olma veya öğrenci merkezli olma biçimindedir (Kember, 1997; Entwistle ve Walker, 2002; Kember, 1997; Prosser ve Trigwell, 1999). Öğrenci merkezli öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini veya bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştıranlardır. Bu öğretmenler daha çok, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve kendi bilgi ve anlamlarını oluşturma için onları cesaretlendirme üzerine odaklanmaktadır. Konu merkezli öğretmenler ise bir otorite olarak, konunun direkt aktarımı üzerine odaklanırlar (Samuelowicz ve Bain, 2001; Trigwell ve Prosser, 1996; Biggs, 1999; Prosser ve Trigwell, 1999; Vermunt ve Verloop, 1999; Kember ve Kwan, 2002). Öğrenci merkezli öğretmen uygulamaları temelde yapılandırmacı eğitim felsefesinin ilkelerine dayanmaktadır (Attard, Di Loio, Geven ve Santa, 2010). Buradan hareketle öğrenci merkezli eğitimi sınıfında uygulayan bir öğretmenin tercihlerini, benimsediği eğitim felsefesi yönlendirir diyebiliriz.

Yukarıdakilerin dışında, farklı amaçlarla yapılan çalışmalarda ve ders kitaplarında öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerinin nedenlerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerini belirleyen etkenlerin başında konunun özelliği, öğretim kazanımlarının düzeyi şeklinde ifade edilebilecek, öğretilecek konuya ait nedenler gelmektedir (Temelli ve Kurt, 2011; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Özer, 2002; Yeşilyurt, 2013; Küçükahmet, 2006; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Aydın, 1998; Taşkaya ve Muşta, 2008). Derslerin türü de öğretmenin uyguladığı öğretim biçimini etkilemektedir. Üniversite seviyesinde yapılan araştırmalara göre fen, mühendislik ve tıp gibi alanlarda öğretim elemanları daha çok öğretmen

merkezli, sosyal bilimlerde ise öğrenci merkezli öğretim yollarını kullanmaktadır. Burada belirleyici etken, öğretim elemanlarının öğretim yaptıkları alandır (Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi and Ashwin 2006). Yöntem tercihini etkileyen faktörlerin önemli bir bölümü öğrencileri merkeze alanlardır. Yöntemin öğrenci ilgisini çekmedeki başarısı, öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, sınıfın genel atmosferi, öğrenciye bilgi dışında kazandırılmak istenen beceriler bu kapsamda yer almaktadır (Balachandran, 2015; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Özer, 2002; Taşkaya ve Muşta, 2008; Yeşilyurt, 2013; Küçükahmet, 2006; OECD, 2009; Samuelowicz ve Bain, 1992, 2001; Prosser ve Trigwell, 1999). Sınıf ve okulun fiziki yapısı ile ekonomik anlamdaki imkânları, yöntem tercihini etkileyen üçüncü grubu oluşturmaktadır. Yöntemin maliyeti, yeterli araç-gerecin olup olmaması, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun fiziki donanımı bu kapsamda yer alan nedenlerdir (Balachandran, 2015; Temelli ve Kurt, 2011; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Yeşilyurt, 2013; Fidan ve Erden, 1998; Azar ve Çepni, 1999; Küçükahmet, 2006; Aydın, 1998; OECD, 2009; Ocak, 2017; Taşpınar, 2010). Yöntemin kendisinin zaman alıp almaması, öğrenmeyi ne derece sağladığı ve kolaylaştırdığı, zevkli olma durumu da yönteme ilişkin nedenlerdendir (Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Yeşilyurt, 2013; Küçükahmet, 2006; Taşkaya ve Muşta, 2008). Kember ve Kwan (2002) ve Trigwell ve Prosser (1996), öğretmenlerin iyi öğretimin ne olduğuna ilişkin fikirlerinin onların öğretim uygulamalarını yönlendirdiğini ifade etmektedir. TALIS araştırmasında da benzer biçimde öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları ile pratikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2009). Öğretmenlerin bir öğretim yöntemini uygulaması için onun hakkında bilgi ve beceri sahibi olması (Balachandran, 2015; Naylor ve Keogh, 1999; Uşun, 2007; Azar ve Çepni, 1999; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Önen, Saka, Erdem, Uzala ve Gürdal. 2008; Demirel, 2006; Gönen ve Kocakaya, 2006), uygulama konusunda kendisine inanması (Uşun, 2007) ve yönteme yatkın olması gerekmektedir (Küçükahmet, 2006). Özellikle bilgi eksikliği yöntem kullanımını engelleyen etkenlerin başında gelmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999; Åkerlind, 2003). OECD (2009) tarafından farklı ülkelerdeki öğretmenler üzerinde yapılan TALIS araştırması, yöntem tercihlerinin nedenlerini ortaya koyma açısından en kapsamlı çalışmadır. Araştırma bulgularına göre, sınıf ve okul kalabalık olduğunda öğrenci öğretmen etkileşimi azalmakta ve daha az öğrenci merkezli yöntemler kullanılmaktadır. Sınıflarda yetenekli öğrencilerin sayısının artması öğretmenleri daha fazla öğrenci merkezli uygulama kullanımına yönlendirmektedir. Yetenekli öğrenciler hem daha çeşitli hem de zorlayıcı etkinliklerle karşılaşmaktadır. Fen ve matematik öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha fazla öğretmen-konu merkezli, yapılandırılmış etkinlikleri kullanmayı tercih etmektedir. Bunun yanında fen ve matematik öğretmenleri yapılandırmacılığı fikren daha fazla

kabul etmektedir. Özel okullarda öğrenci-öğretmen etkileşimi daha fazla olmaktadır (OECD, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile öğretmenlerin öğretim yöntem tercihlerini etkileyen faktörlerin çok boyutlu olarak ele alınıp incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, yöntem tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi için standart bir ölçme aracı geliştirilmesi de planlanmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler arasında etkileme gücü açısından farklılıklar bulunuyor mu?
3. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler görev yaptıkları eğitim seviyesine, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıyor mu?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları, öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Araştırma tasarımında, nicel araştırma kapsamında yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma için öncelikle bir ölçme aracı geliştirilmiş ve bu ölçme aracı vasıtasıyla öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Sonrasında bu faktörlerin görev yapılan eğitim seviyesi, cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerine göre değişip değişmedikleri incelenmiştir.

Örneklem

Araştırma verileri, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan farklı ilçelerde görev yapan 371 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin yüzde 33,9'u kadın, yüzde 66,1'i ise erkektir. Öğretmenlerin yüzde 25,7'si 1-3 yıl arası, yüzde 13,8'i 4-5 yıl arası, yüzde 18,7'si 6-10 yıl arası, yüzde 14,6'sı 11-15 yıl arası, yüzde 15,2'si 16-20 yıl arası ve yüzde 11,9'u 21 ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin yüzde 29,1'i ilkokul, yüzde 30,5'i ortaokul, yüzde 40,4'ü ise lisede çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplamak için "Öğretmenlerin Öğretim Yöntemi Tercihlerini Etkileyen Faktörler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracı, araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Maddelerin hazırlanmasında öncelikle bu çalışmanın giriş kısmında atıf yapılan araştırmaların sonuçlarından faydalanılmıştır. Araştırmacı, madde yazımı için farklı branşlardan (sınıf, fen bilgisi, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, biyoloji) ve öğretim seviyesinden (ilkokul, ortaokul ve lise) 1-8 yıl arası deneyime sahip 10 öğretmenle 2'şer saatlik 2 beyin fırtınası toplantısı gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda araştırmacı öncelikle çalışmanın amacını ve kapsamını, literatür taraması sonucu oluşturduğu maddeleri öğretmenlerle paylaşmıştır. Sunulan maddeler çıkış noktası olacak biçimde, grup çalışmaları sonunda 58 madde belirlenmiştir. Maddeler, öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkilediği varsayılan, öğrenci (14 madde), öğretmen (19 madde), konu (4 madde) ve dışsal etkenler (20 madde) olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Maddeler anlaşılırlığın ve uygunluğun kontrol edilmesi için 20 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış ve sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geliştirilen ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışması için 371 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında en az 300, madde başına ise en az 5 katılımcı olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada ulaşılan sayı katılımcı sayısı şartlarını sağlamaktadır. Elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermedikleri kontrol edilmiştir. Uygulanan Kolmogorov Smirnoz Z testi sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($Z=.993$, $p=.278$). Ardından, veri dağılımının açımlayıcı faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığını test etmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi, ölçek maddelerinin faktör yapılarına ayrılıp ayrılmayacağını test etmek için ise Barlett testi uygulanmıştır. KMO testi sonucu .891>.60, Barlett testi sonucu $p=.000 <.05$ değerleri elde edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu sonuçlara göre, KMO değerinin katılımcı sayısının faktör analizi yapmak için yeterli olduğu ve ölçek maddelerinin faktör yapılarına ayrılabileceği görülmüştür (Seçer, 2018). Elde edilen değerler verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Analiz kapsamında faktör yük değeri .30'un altında olan, iki ve üzeri faktörde yük değere sahip olup aralarında .10'dan az fark olan 21 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Kalan 37 madde eigen değerleri 3.606 ile 1.338, açıklanan varyans oranı yüzde 9.490 ile yüzde 3.522 arasında olan sekiz alt boyut altında toplanmıştır. Sekiz boyutun toplam varyans oranı % 54,317'dir (Bkz. Tablo 1). Birinci faktörün yük değerleri .635-.436 (7 madde), ikinci faktörün yük değerleri .769-.535 (5 madde), üçüncü faktörün yük değerleri .808-.479 (5 madde), dördüncü faktörün yük değerleri .684-.463

(5 madde), beşinci faktörün yük değerleri .702-.461 (6 madde), altıncı faktörün yük değerleri .657-.436 (5 madde), yedinci faktörün yük değerleri .778-.645 (2 madde), sekizinci faktörün yük değerleri .678-.424 (2 madde) arasındadır (Bkz. Tablo 2). Tüm maddelerin faktör yük değerleri alt sınır olan .40 üzerindedir (Can, 2017).

Tablo 1

Ölçek Alt Boyutlarına Ait Değerleri

Faktörler	Eigen Değerleri	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi
1	3,606	9,490	9,490
2	3,530	9,288	18,778
3	3,102	8,163	26,941
4	2,717	7,151	34,092
5	2,623	6,903	40,996
6	2,173	5,719	46,715
7	1,550	4,080	50,795
8	1,338	3,522	54,317

Tablo 2

Ölçek Maddelerine Ait Madde Yük Değerleri

Madde No	Faktörler			Madde No	Faktörler				
	1	**2**	**3**		**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1	,635			**18**	,684				
2	,611			**19**	,629				
3	,607			**20**	,545				
4	,607			**21**	,514				
5	,589			**22**	,463				
6	,569			**23**		,702			
7	,436			**24**		,643			
8		,769		**25**		,595			
9		,720		**26**		,578			
10		,683		**27**		,545			
11		,625		**28**		,461			
12		,535		**29**			,657		
13			,808	**30**			,621		

14	,728	**31**	,604		
15	,660	**32**	,444		
16	,590	**33**	,436		
17	,479	**34**		,778	
		35		,645	
		36			,678
		37			,424

Ölçeğin bütün maddeleri için Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .91'dir. Alt boyutlar için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, .89, .87, .83, .80, .78, .75, .73 ve .71 şeklindedir. Elde edilen bulgular ölçeğin iç güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin alt boyutları arasında, pozitif yönde .544 düzeyinde en düşük ise yine pozitif yönde .224 düzeyinde ilişki bulunmuştur. İlişki değerlerinin çoğu .20-.50 aralığındadır. Bu bulgular alt boyutların binişik olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Yukarıda belirtildiği üzere ölçek maddelerinin dağılımı araştırmacı tarafından öğrenci, öğretmen, konu ve dışsal etkenler biçiminde dört alt başlık altında hazırlanmıştır. Faktör analizi sonucunda bu dört başlık kendi içerisinde de alt başlıklara ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda alt boyutların isimleri ve ölçtüğü özellikler yer almaktadır. Beşinci ve altıncı alt boyutlar benzer özellikleri ölçmesi nedeniyle elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanabilir. İlgili alt boyutlar benzer özelliği ölçmesi nedeniyle aynı şekilde isimlendirilmiştir.

Tablo 3

Ölçek Alt Boyutları

1. Faktör	Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	Bu faktör, yöntem tercihinde konu yapısının ve yöntem özelliklerinin etkisini ölçmektedir.
2. Faktör	Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik İmkanlar	Bu faktör, yöntem tercihinde okulun fiziki imkânlarının ve öğrencilerin maddi olanaklarının etkisini ölçmektedir.
3. Faktör	Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	Bu faktör, öğretmenin çeşitli kaygılarının, cesaretinin ve çevrenin tavrının yöntem seçiminde etkisini ölçmektedir.
4. Faktör	Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	Bu faktör, yöntemin daha önceki kullanıp kullanılmadığı, başarıyı sağlamada etkili olup olmadığı gibi kanıtların etkisini ölçmektedir.

5. Faktör	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	Bu iki faktör öğrencilerin akademik yetenekleri ile; derse, öğretmene ve yönteme ilişkin tutumlarının etkisini ölçmektedir.
6. Faktör	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	
7. Faktör	Öğretmen Tercihi-Kendilik Algısı	Bu faktör, öğretmenin yöntem kullanmada kendine güvenini ölçmektedir.
8. Faktör	Dışsal Etkenler- Okulun yapısı	Bu faktör, okulun türü, öğrencilerin durumu gibi özelliklerin etkisini ölçmektedir.

Tablo 4

Ölçek Maddeleri

		Dersteki yöntem-teknik tercihimi;
	1	Yöntemin kullanışlılığı etkiler.
	2	Yöntemin pratik olması etkiler.
	3	Konunun hangi aşamasında olduğum (giriş –ana –sonuç) etkiler.
1	4	Uygun öğretim materyallerinin olup olmaması etkiler.
	5	Konunun yapısı ve özelliği etkiler.
	6	Konu için programda ayrılan süre etkiler.
	7	Dersin kazanımları etkiler.
	8	Öğrencilerin ekonomik durumu etkiler.
	9	Okulun ekonomik durumu etkiler.
2	10	Sınıfın fiziki durumu etkiler.
	11	Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu etkiler.
	12	Yöntemin ekonomik olması (para, zaman, iş yükü) etkiler.
	13	Konuları yetiştirememe endişem etkiler.
	14	Yöntem uygulamanın kalıcı öğrenme sağlayıp sağlayamayacağı etkiler.
3	15	Yeni bir yöntem uygulamanın getireceği sonuca ilişkin kaygım.
	16	İşini iyi yaptığını düşündüğüm meslektaşlarımın uygulamaları etkiler.
	17	Yeni bir yöntem uygulama için risk alma isteğim etkiler.
	18	Yöntemin daha önce başarılı olup olmadığı etkiler.
	19	Diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin desteği etkiler.
4	20	Dünya'da/ Türkiye'de genel kabul görmüş eğitim akımları etkiler.
	21	Tecrübeli öğretmenlerin rehberliği etkiler.
	22	Yöntemin güncelliği etkiler.

5	23	Öğrencilerin ortalama akademik başarısı etkiler.
	24	Öğrencilerin öğrenme motivasyonu etkiler.
	25	Sınıfta üstün yetenekli öğrenci olup olmadığı etkiler.
	26	Öğrencilerin bana yönelik tutumları etkiler.
	27	Öğrencilerin yöntemden hoşlanıp hoşlanmadığı etkiler.
	28	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı etkiler.
6	29	Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi düzeyleri etkiler.
	30	Öğrencilerin dersin işleyişine ilişkin talepleri etkiler.
	31	Öğrencilerde konu dışındaki geliştirilmek istediğim ek beceriler (öz yeterlilik, uyum vs) etkiler.
	32	Öğrencilerin derse yönelik tutumu etkiler.
	33	Öğrencilerin yönteme yönelik tepkileri etkiler.
7	34	Kişisel eğitim felsefem etkiler.
	35	Alanımdaki bilgi düzeyim etkiler.
8	36	Sınıf mevcudu etkiler.
	37	Görev yaptığım okul tipi (devlet-özel-imam hatip-meslek-anadolu) etkiler.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında son olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeks değerlerinden X^2/sd (1.597< 2) ve RMSEA'nın (.040≤ .05) iyi uyumu, CFI (.913≥ .90), TLI(.900≥ .90), ve IFI (.915≥ .90) ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker &Lomax, 1996). Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Açımlayıcı Faktör Analizi ile ulaşılan sekiz boyutlu yapıyı desteklemektedir.

Tablo 5

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeks Değerleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Elde Edilen Değer	Alt Değer	Karar
X^2/Sd	1.597	< 2	İyi Uyum
RMSEA	.040	≤ .05	İyi Uyum
CFI	.913	≥ . 90	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	.900	≥ . 90	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	.915	≥ . 90	Kabul Edilebilir Uyum

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri, 2022 yılı Eylül ayı içerisinde gönüllülük esasına göre, basılı formlar kullanılarak yüz yüze anket uygulaması yoluyla toplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması için toplanan veriler, aynı zamanda araştırmanın diğer amacına yönelik bulguların elde edilmesi için de kullanılmıştır.

Verilerin analizi IMB SPSS 24.0 programı aracılığıyla yapılmıştır. Ölçek çalışmasında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Z testi, yapı geçerliği Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri, güvenirlik ise Cronbach Alfa testi ile yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların dağılımının gösterilmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t testi, görev yapılan okul ve mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise ANOVA testi yapılmıştır. Bu iki parametrik analiz öncesinde yapılan Shapiro-Wilks testine göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan 15.08.2022 tarih ve 341165 sayılı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Bulgular

Bu başlık altında yer alan araştırma bulgularında öncelikle öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörlere, ardından bu faktörlerin, görev yapılan seviyeye, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişip değişmediğine değinilmiştir.

Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bunlar arasında bir önem sırasının olup olmadığı şeklinde ifade edilen iki araştırma sorusuna ait bulgular bu başlık altında ele alındı. Bu soruların cevabı için, geliştirilen ölçeğin alt boyutları ve maddeleri üzerinde değerlendirmeler yapıldı. Tablo 6'da, ölçeğin sekiz alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının büyükten küçüğe sıralanması yer almaktadır.

Tablo 6

Ölçeğin Alt Boyutlarının Ortalama Değerleri

Faktör No	Faktör	Ort.	Std. Sapma
1	Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	4,06	,56
6	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	3,94	,55
5	Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	3,90	,61
8	Dışsal Etkenler- Okulun yapısı	3,88	,75
7	Öğretmen Tercihi- Kendilik Algısı	3,79	,91
3	Dışsal Etkenler- Yöntemin Bilinirliği	3,55	,67
2	Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	3,34	,83
3	Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	3,33	,72
	Toplam	3,72	,46

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöntem tercihlerini genel olarak; konunun yapısı, yöntemin özellikleri, öğrencilerin özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygıları etkilemektedir. Bu faktörlerin tercihleri etkileme düzeyleri önemliden önemsize doğru, yukarıda sayıldığı şekildedir. Tablo 6'da yer alan ortalamalardan, kendi aralarında bir önem sırası olmasına rağmen sayılan tüm etkenlerin öğretmenlerin yöntem tercihlerinde oldukça yüksek oranda belirleyici etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Buradan özetle; öğretmenlerin yöntem tercihlerini, ilk sırada konu ve yöntem özelliklerinin, ikinci sırada ise öğrenci özelliklerinin belirlediği görülmektedir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yöntem tercihlerini öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımların benzer biçimde yönlendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Tablo 7'de ölçek maddelerinin en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralanışı yer almaktadır.

Tablo 7

Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Sıklık Dağılımı

Madde No	Faktör	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman		Ort
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
23	**5**	**--**	**--**	**4**	**1.1**	**30**	**8.1**	**181**	**48.8**	**156**	**42.0**	**4.32**
24	**5**	**1**	**0.3**	**12**	**3.2**	**39**	**10.5**	**160**	**43.1**	**159**	**42.9**	**4.25**
1	**1**	**3**	**0.8**	**5**	**1.3**	**44**	**11.9**	**162**	**43.7**	**157**	**42.3**	**4.25**

5	**1**	**1**	**0.3**	**8**	**2.2**	**54**	**14.6**	**165**	**44.5**	**143**	**38.5**	**4.19**
29	**6**	**5**	**1.3**	**6**	**1.6**	**44**	**11.9**	**177**	**47.7**	**139**	**37.5**	**4.18**
32	**6**	**2**	**0.5**	**13**	**3.5**	**48**	**12.9**	**168**	**45.3**	**140**	**37.7**	**4.16**
2	**1**	**4**	**1.1**	**12**	**3.2**	**57**	**15.4**	**162**	**43.7**	**136**	**36.7**	**4.12**
4	**1**	**4**	**1.1**	**14**	**3.8**	**52**	**14.0**	**173**	**46.6**	**128**	**34.5**	**4.10**
7	**1**	**1**	**0.3**	**10**	**2.7**	**67**	**18.1**	**168**	**45.3**	**125**	**33.7**	**4.09**
27	**5**	**5**	**1.3**	**16**	**4.3**	**62**	**16.7**	**170**	**45.8**	**118**	**31.8**	**4.02**
6	1	4	1.1	18	4.9	61	16.4	170	45.8	118	31.8	4.02
30	6	2	0.5	8	2.2	83	22.4	169	45.6	109	29.4	4.01
36	8	10	2.7	28	7.5	65	17.5	128	34.5	140	37.7	3.97
35	7	13	3.5	26	7.0	55	14.8	149	40.2	128	34.5	3.95
18	4	6	1.6	25	6.7	75	20.2	171	46.1	94	25.3	3.87
22	4	2	0.5	25	6.7	95	25.6	152	41.0	97	26.1	3.85
31	6	3	0.8	20	5.4	102	27.5	160	43.1	86	23.2	3.82
12	2	11	3.0	39	10.5	82	22.1	134	36.1	105	28.3	3.76
10	2	8	2.2	34	9.2	98	26.4	137	36.9	94	25.3	3.74
37	8	20	5.4	37	10.0	87	23.5	122	32.9	105	28.3	3.69
26	5	21	5.7	35	9.4	82	22.1	137	36.9	96	25.9	3.68
3	1	12	3.2	30	8.1	99	26.7	160	43.1	70	18.9	3.66
34	7	16	4.3	45	12.1	85	22.9	134	36.1	91	24.5	3.64
25	5	12	3.2	54	14.6	90	24.3	118	31.8	97	26.1	3.63
33	6	10	2.7	37	10.0	120	32.3	153	41.2	51	13.7	3.53
16	3	9	2.4	42	11.3	122	32.9	146	39.4	52	14.0	3.51
28	5	13	3.5	42	11.3	135	36.4	107	28.8	74	19.9	3.50
21	**4**	**11**	**3.0**	**44**	**11.9**	**122**	**32.9**	**137**	**36.9**	**57**	**15.4**	**3.50**
20	**4**	**10**	**2.7**	**47**	**12.7**	**118**	**31.8**	**142**	**38.3**	**54**	**14.6**	**3.49**
13	**3**	**21**	**5.7**	**50**	**13.5**	**122**	**32.9**	**116**	**31.3**	**62**	**16.7**	**3.40**
9	**2**	**29**	**7.8**	**59**	**15.9**	**109**	**29.4**	**115**	**31.0**	**59**	**15.9**	**3.31**
15	**3**	**13**	**3.5**	**58**	**15.6**	**150**	**40.4**	**109**	**29.4**	**41**	**11.1**	**3.29**
17	**3**	**13**	**3.5**	**53**	**14.3**	**161**	**43.4**	**106**	**28.6**	**38**	**10.2**	**3.28**
11	**2**	**28**	**7.5**	**67**	**18.1**	**112**	**30.2**	**109**	**29.4**	**55**	**14.8**	**3.26**
14	**3**	**17**	**4.6**	**60**	**16.2**	**157**	**42.3**	**103**	**27.8**	**34**	**9.2**	**3.21**
19	**4**	**29**	**7.8**	**85**	**22.9**	**128**	**34.5**	**90**	**24.3**	**39**	**10.5**	**3.07**
8	**2**	**80**	**21.6**	**94**	**25.3**	**107**	**28.8**	**58**	**15.6**	**32**	**8.6**	**2.64**

Tablo 7'de ölçek maddelerine verilen cevaplara ilişkin sıklık dağılımları ve ortalama değerler yer almaktadır. Ortalamanın artması, ilgili maddenin öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerinde daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlaması bir ile beş arası olup orta puan üçtür. Buna göre, sekizinci madde dışındaki tüm maddelerin ortalamasının üç puan üzerinde olduğu görülmektedir. Özetle tüm maddelerin, öğretmenlerin yöntem tercihleri üzerinde kısmen de olsa etkili olduğu söylenebilir.

Maddeler içerisinde, en yüksek ortalamaya sahip olan ilk 10 tanesine göre, öğretmenlerin tercihlerinin genel olarak öğrenci özellikleri ile yöntem ve konu özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. Bu maddelerden, ilk beş sırayı, öğrencilerin ortalama akademik başarısı, öğrencilerin öğrenme motivasyonları, yöntemin kullanışlılığı, konunun yapısı ve öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi düzeyleri oluşturmaktadır. Yöntem tercihinde dışsal etkenler ve öğretmen tercihi en az dikkate alınanları oluşturmaktadır. Öğretmen tercihlerine en az etki eden son beş madde, öğrencilerin ekonomik durumu, diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin desteği, yeni bir yöntem uygulamanın getireceği sonuca ilişkin kaygı, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu ve yeni bir yöntem uygulama için risk alma isteği oluşturuyor. Maddeler bazındaki sonuçlara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yöntem tercihi yaparken öncelikle öğrencileri, sonra yöntemi dikkate aldıkları görülmektedir. Özetle öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşıma eşit oranda önem verdikleri görülmektedir.

Demografik Değişkenlerin Öğretmenlerin Yöntem Tercihlerine Etkisi

Bu başlık altındaki bulgular, araştırmanın öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörlerin görev yaptıkları eğitim seviyesine, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ifade edilen üçüncü sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Tablo 8'de ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların görev yapılan eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Seviyesine Göre Yöntem Tercihi Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

Faktör		N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	A-İlkokul	108	4.07	.61	5.112	.006	B>C
	B-Ortaokul	113	4.24	.51			
	C-Lise	150	4.00	.56			
Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	A-İlkokul	108	3.62	.85	7.983	.000	A>C
	B-Ortaokul	113	3.48	.81			
	C-Lise	150	3.21	.81			
Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	A-İlkokul	108	3.60	.76	10.465	.000	A-B>C
	B-Ortaokul	113	3.49	.63			
	C-Lise	150	3.21	.70			
Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	A-İlkokul	108	3.75	.67	7.018	.001	A-B>C
	B-Ortaokul	113	3.68	.61			
	C-Lise	150	3.45	.67			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	A-İlkokul	108	4.06	.62	7.990	.000	A-B>C
	B-Ortaokul	113	4.05	.51			
	C-Lise	150	3.80	.61			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	A-İlkokul	108	4.07	.56	3.211	.041	--
	B-Ortaokul	113	3.99	.55			
	C-Lise	150	3.88	.54			
Öğretmen Tercihi-Kendilik Algısı	A-İlkokul	108	3.94	.89	3.563	.029	--
	B-Ortaokul	113	3.97	.75			
	C-Lise	150	3.70	.94			
Dışsal Etkenler-Okulun yapısı	A-İlkokul	108	3.85	.83	.269	.765	--
	B-Ortaokul	113	3.84	.74			
	C-Lise	150	3.91	.74			

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre görev yeri ilkokul, ortaokul ve lise olan öğretmenler arasında ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları açısından farklılar bulunmaktadır. Ortalamalar ve ANOVA sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yöntem tercihi konusundaki düşünce yapılarının benzer olduğu, lise öğretmenlerinin ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden farklı oldukları anlaşılmaktadır. Tüm alt boyutlarda lise öğretmenlerinin ortalamaları ilkokul ve ortaokul

öğretmenlerinden daha düşüktür. Detaya inildiğinde, konunun yapısı ve yöntemin özelliklerini en çok ortaokul öğretmenlerinin ($p<0.05$), okulun fiziki yapısı ve öğrencilerin imkânlarını ise en çok sınıf öğretmenlerinin dikkate aldığı anlaşılmaktadır ($p<0.05$). Öğrenci özelliklerini, yöntemin bilinirliğini, öğretmenin kendine güvenini ve kaygılarını ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerinden daha az dikkate almaktadır ($p<0.05$).

Ortalamalar bazında, seviye grupları kendi içerisinde değerlendirildiğinde, ilkokul öğretmenlerinde öğrenci özellikleri ile konunun yapısı ve yöntemin özellikleri (4.06-4.07) yöntem tercihinde en belirleyici etkenleri oluşturmaktadır. Ortaokul (4.24) ve lise (4.00) öğretmenlerinde konunun yapısı ve yöntemin özellikleri daha çok ön planda bulunmaktadır. Lise öğretmenlerinin yöntem tercihinde ise okulun yapısı (okul türü ve sınıf mevcudu), öğrenci özelliklerinden daha belirleyici etkiye sahiptir. Tablo 9'da ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplarda t testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Puan Karşılaştırmaları

	Cinsiyeti	**N**	**Ort**	**Ss.**	**t**	**p**
Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	Erkek	121	3.96	.61	-2.340	**.020**
	Kadın	237	4.11	.54		
Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	Erkek	121	3.20	.91	-1.983	**.048**
	Kadın	237	3.38	.79		
Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	Erkek	121	3.28	.78	-.742	.459
	Kadın	237	3.34	.68		
Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	Erkek	121	3.53	.72	-.125	.901
	Kadın	237	3.54	.64		
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	Erkek	121	3.86	.58	-.831	.407
	Kadın	237	3.91	.60		
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	Erkek	121	3.84	.57	-2.542	**.011**
	Kadın	237	3.99	.52		
Öğretmen Tercihi-Kendilik Algısı	Erkek	121	3.83	.92	.630	.529
	Kadın	237	3.76	.88		
Dışsal Etkenler-Okulun yapısı	Erkek	121	3.78	.83	-1.661	.098
	Kadın	237	3.92	.71		

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre, kadın ve erkek öğretmenler arasında ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark, konunun yapısı ve yöntemin özellikleri, okulun fiziki özellikleri ve öğrenci özellikleri açısından istatistiki olarak da anlamlıdır ($p<0.05$). Erkek ve kadın öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin yöntem tercihlerinde öğrenciye, konuya, ekonomik imkânlara daha duyarlı oldukları söylenebilir. Tablo 10'da ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Puan Karşılaştırmaları

Faktör		N	Mean	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Öğretmen Tercihi-Teknik Etkenler	A-1-3 yıl arası	95	4.25	.48	**5.311**	**.000**	A>E-F
	B-4-5 yıl arası	51	4.11	.54			
	C-6-10 yıl arası	69	4.08	.48			
	D-11-15 yıl arası	54	4.01	.63			
	E-16-20 yıl arası	56	3.91	.44			
	F-21 ve üzeri	44	3.81	.76			
Dışsal Etkenler-Fiziki ve Ekonomik imkânlar	A-1-3 yıl arası	95	3.46	.81	1.915	.091	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.45	.66			
	C-6-10 yıl arası	69	3.27	.87			
	D-11-15 yıl arası	54	3.44	.88			
	E-16-20 yıl arası	56	3.12	.86			
	F-21 ve üzeri	44	3.18	.89			
Öğretmen Tercihi-Duyuşsal Etkenler	A-1-3 yıl arası	95	3.45	.68	1.253	.284	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.32	.62			
	C-6-10 yıl arası	69	3.28	.79			
	D-11-15 yıl arası	54	3.41	.66			
	E-16-20 yıl arası	56	3.26	.71			
	F-21 ve üzeri	44	3.17	.85			

Dışsal Etkenler-Yöntemin Bilinirliği	A-1-3 yıl arası	95	3.67	.58	2.111	.064	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.49	.58			
	C-6-10 yıl arası	69	3.36	.74			
	D-11-15 yıl arası	54	3.65	.74			
	E-16-20 yıl arası	56	3.56	.58			
	F-21 ve üzeri	44	3.50	.81			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-1	A-1-3 yıl arası	95	4.02	.48	1.485	.194	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.81	.59			
	C-6-10 yıl arası	69	3.89	.62			
	D-11-15 yıl arası	54	3.83	.64			
	E-16-20 yıl arası	56	3.92	.65			
	F-21 ve üzeri	44	3.78	.70			
Öğrenci Özellikleri ve Tutumları-2	A-1-3 yıl arası	95	4.05	.51	1.103	.358	--
	B-4-5 yıl arası	51	3.89	.53			
	C-6-10 yıl arası	69	3.91	.49			
	D-11-15 yıl arası	54	3.90	.60			
	E-16-20 yıl arası	56	3.88	.57			
	F-21 ve üzeri	44	3.95	.63			
Öğretmen Tercihi-Kendilik Algısı	A-1-3 yıl arası	95	3.78	.83	**3.702**	**.003**	**C>F**
	B-4-5 yıl arası	51	3.86	.85			
	C-6-10 yıl arası	69	3.97	.79			
	D-11-15 yıl arası	54	3.94	.84			
	E-16-20 yıl arası	56	3.75	.94			
	F-21 ve üzeri	44	3.29	1.16			
Dışsal Etkenler-Okulun yapısı	A-1-3 yıl arası	95	4.05	.72	**2.305**	**.044**	**--**
	B-4-5 yıl arası	51	3.95	.65			
	C-6-10 yıl arası	69	3.86	.72			
	D-11-15 yıl arası	54	3.79	.79			
	E-16-20 yıl arası	56	3.82	.75			
	F-21 ve üzeri	44	3.63	.89			

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki kıdemleri altı düzeye ayrıldı. Mesleki kıdemleri 1-3 yıl, 4-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Alt boyutlardaki ortalamalar analiz sonuçlarına bakılmaksızın genel olarak incelendiğinde, kıdemdeki artışa paralel olarak puan ortalamalarının azaldığı

gözlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde, yöntem tercihini etkileyen faktörlerin etkilerinin daha yüksek olduğu, 20 yıl üzeri deneyime sahip olanlarda ise bu etkinin oldukça zayıfladığı görülmektedir. Özellikle ilk yıllarda öğretmenlerin konunun özelliklerine ve yöntemin yapısına göre yöntemlerini değiştirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır ($p<0.05$). En deneyimli öğretmenler ise okulun yapısından ve kendilerine yönelik algılarından daha az etkilenmektedir ($p<0.05$) (Bkz. Tablo 10).

Tartışma

Araştırma bulgularına göre yapılan tartışmalar, araştırma soruları dikkate alınarak iki başlık altında toplanmıştır. İlk başlık altında araştırmanın birinci ve ikinci sorularına, ikinci başlık altında ise araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışma ile öncelikle öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik tercihlerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla sekiz alt boyut ve 37 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğe göre öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler; öğretilecek konunun yapısı, kullanılan öğretim yönteminin özellikleri, öğrencilerin ön bilgi, yetenek, tutum gibi özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, kullanılacak yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygıları olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen bu faktörlerin çoğu, alanda yapılan çeşitli araştırmalarda tespit edilen faktörlerle uyumludur. Literatürde tespit edilen faktörler; konunun yapısı-kazanım düzeyi (Aydın, 1998; Küçükahmet, 2006; Özer, 2002; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Taşkaya ve Muşta, 2008;Temelli ve Kurt, 2011; Yeşilyurt, 2013; Yıldırım ve diğ., 2016), dersin türü (Lindblom-Ylänne ve diğ., 2006; Lueddeke, 2003), öğrenci özellikleri ve beklentileri (Balachandran, 2015; Küçükahmet, 2006; OECD, 2009; Özer, 2002; Prosser ve Trigwell, 1999; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Taşkaya ve Muşta, 2008; Samuelowicz ve Bain, 1992, 2001; Yeşilyurt, 2013), ekonomik imkânlar - sınıfın ve okulun fiziki yapısı (Azar ve Çepni, 1999; Aydın, 1998; Balachandran, 2015; Fidan ve Erden, 1998; Küçükahmet, 2006; Ocak, 2017; OECD, 2009; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Temelli ve Kurt, 2011; Taşpınar, 2010; Yeşilyurt, 2013;), yöntem özellikleri (Küçükahmet, 2006; Taşkaya ve Muşta, 2008; Yıldırım ve diğ., 2016, Yeşilyurt, 2013), öğretmenin eğitime ilişkin inançları (Kember ve Kwan, 2002; OECD, 2009; Trigwell ve Prosser, 1996), öğretmenin bilgi düzeyi (Åkerlind, 2003; Azar ve Çepni, 1999; Balachandran, 2015; Demirel, 2006; Gönen ve Kocakaya, 2006; Önen ve diğ., 2008; Uşun, 2007; Küçükahmet, 2006, Naylor ve Keogh, 1999, Prosser ve Trigwell, 1999; Yıldırım ve diğ., 2016) ve öğretmenin kendine güvenidir (Uşun, 2007). Listelenen faktörlerden, dersin türü ve öğretmenin eğitime ilişkin inançları, geliştirilen ölçekte yer almamaktadır.

Dersin türü, farklı ders türlerinde farklı öğretim yöntemleri kullanımıyla ilgilidir. Konunun yapısı bu faktörü kısmen de olsa karşılamaktadır. Öğretmenin eğitime ilişkin inançları, iyi öğretimin ne olduğuna ilişkin fikirlerini ifade etmektedir. Öğretmen, öğrenciler için neyin iyi olduğunu düşünüyorsa onu uyguluyor demektir. Geliştirilen ölçekte bu faktörü ölçen bir boyut veya madde bulunmamaktadır.

Araştırmanın ikinci amacına cevap bulmak için elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen faktörler arasında ilk sırayı konunun yapısı ve yöntemin özellikleri alırken öğrenci özellikleri ikinci sırada yer almaktadır. Bu sıralama ölçeğin alt boyutlarına göre olup, ölçek maddeleri tek tek ele alındığında öğrencilere ait özelliklerle konuya ve yönteme ait özelliklerin eşit biçimde etkiye sahip oldukları görülmektedir. Alanda yapılan çok sayıdaki araştırmada, ilk sırada konu ve yönteme ilişkin özellikler ikinci sırada ise öğrencilere ait özellikler yer almaktadır (Aydın, 1998; Azar ve Çepni, 1999; Balachandran, 2015; Fidan ve Erden, 1998; İrez ve Çakır, 2010; Küçükahmet, 2006; OECD, 2009; Ocak, 2007; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Samuelowicz ve Bain, 1992, 2001; Prosser ve Trigwell, 1999; Temelli ve Kurt, 2011; Taşpınar, 2010; Taşkaya ve Muşta, 2008; Özer, 2002; Yeşilyurt, 2013; Yıldırım ve diğ., 2016). Burada konu ve yönteme ait özellikler konu merkezli eğitimi, öğrenciye ait özellikler ise öğrenci merkezli eğitimi vurgulamaktadır. Öğretmenlerin konu kadar öğrencileri de dikkate alıyor olmaları, öğretmen ve öğrenci merkezli eğitime benzer biçimde sınıflarında yer verdiklerini göstermektedir. Öğrenci merkezli etkenlerin ön plana çıkması, Türkiye'de özellikle son 10 yılda yapılandırmacı eğitime yapılan vurgudan kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin, öğretmen eğitiminde ön plana çıkması da (Çeliköz ve Erişen, 2017; İncik ve Tanrıseven, 2012) bu durumun kaynağı olabilir. Burada dikkate alınması gereken bir durum da elde edilen bulguların, öğretmenlerin pratiklerinden çok görüşlerini yansıtıyor olmasıdır. TALIS araştırmasında, Türk öğretmenlerinin de içinde bulunduğu üç ülkenin öğretmenlerinde, öğrenci merkezli eğitim hakkındaki görüş ile bu görüşün pratiğe yansıması arasında farklılıklar olduğunun tespit edilmiş olması (OECD, 2009), yöntem tercihlerinde öğrencinin ön plana alındığı görüşünün pratiğe yansımıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap bulmak amacıyla elde edilen bulgulara göre; ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde görev yapan öğretmenler arasında yöntem tercihlerini etkileyen faktörler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Tüm boyutlarda lise öğretmenleri, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşük puana sahiptir. Buna göre ölçekte bulunan maddelerdeki etkenlerin, lise öğretmenlerini daha az etkilediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre yöntem tercih ederken öğrencilere, konuya, okulun imkânlarına,

yöntem hakkındaki bilgisine daha fazla dikkat etmektedir. Bunlar içerisinde en dikkat çekenleri öğrencilerle ilgili olanlardır. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri öğrencilerin özelliklerini, beklentilerini, hazırbulunuşluk düzeylerini yöntem tercihlerinde daha çok dikkate almaktadır. Üredi (2006) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli, ortaokul öğretmenlerinin ise öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok tercih ettiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tercihleri benzer bulunmasına rağmen, Üredi'nin çalışması eğitim seviyeleri arasında fark olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin tercihlerinin cinsiyete göre kısmen değiştiği, bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgudur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre konunun yapısı ve yöntemin özellikleri, fiziki ve ekonomik imkânları ve öğrenci özelliklerini yöntem tercihlerinde daha fazla dikkate almaktadır. Yapılan benzer çalışmalarda (Laird, Garver ve Niskodé, 2007; NSSE, 2004; Kuh, Laird ve Umbach, 2004; Starbuck, 2003; OECD, 2009; Gómez-Carrasco, Rodríguez-Medina, Chaparro-Sainz ve Monteagudo-Fernández, 2022) kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim stratejilerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak kadın öğretmenler öğrenci merkezli uygulamaları sınıflarında daha fazla kullanma eğilimindedirler. Kadın öğretmenlerin pratikte öğrenci merkezli yöntemleri daha fazla kullanmaları ile yöntem tercihinde öğrenci ihtiyaçlarını daha fazla dikkate alıyor olmaları birbiriyle uyumlu sonuçlardır. Bu durum erkek öğretmenlerin daha katı bir eğitimi savunuyor olmalarından kaynaklanmış olabilir (Yılmaz ve Tosun, 2013). Öğretim stili üzerine yapılan çalışmalarda ise kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Uygun, 2015; Mutluoğlu, 2012; Üredi, 2006).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin tercihlerinin mesleki tecrübelerine göre kısmen farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ortalamalar açısından genel bir inceleme yapıldığında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen dışsal faktörleri dikkate alma oranının tecrübe kazandıkça azaldığı görülmektedir. Buna göre yöntemlerini dışsal etkenlere göre en fazla 1-3 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin en az ise en tecrübeli olanların olduğu söylenebilir. Bu eğilim en net "öğretmen tercihi-teknik etkenler" alt boyutunda gözlenmektedir. Bu alt boyutta tecrübe arttıkça öğretmenlerin konunun ve yöntemin özelliklerine daha az dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci özellikleri açısından ise farklı deneyime sahip öğretmenler arasında bir fark bulunmaktadır. Öğrenciler genel olarak tüm öğretmenlerce benzer biçimde dikkate alınıyor denebilir. Öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyen etkenlerin kıdeme göre değişimine ilişkin direk araştırma olmamasına rağmen öğretim stillerine ilişkin araştırmalarda stil tercihlerinin kıdeme göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır (Demir ve Uygun, 2015; Mutluoğlu, 2012; Üredi, 2006).

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin yöntem tercihlerinin gerekçelerini ortaya koyma açısından geniş ve toparlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır. Öğretim stili çalışmalarında, öğrenci merkezli eğitime ilişkin çalışmalarda ve bağımsız çalışmalarda öğretmenlerin yöntem tercihlerinin gerekçelerine ilişkin genel bir bakış açısı bulunmamaktadır. Ölçeğe göre öğretmenlerin, yöntem tercihlerini sırasıyla öğretilecek konunun yapısı, kullanılan öğretim yönteminin özellikleri, öğrencilerin ön bilgi, yetenek, tutum gibi özellikleri, öğrencilerin beklentileri, okulun fiziki yapısı, öğretmenin kendine olan güveni, kullanılacak yöntemin bilinirliği, fiziki-ekonomik imkânlar ve öğretmenin kaygıları etkilemektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine göre yöntem tercihlerinde öğrencileri daha fazla dikkate almaktadır. Kadın öğretmenler, yöntem tercihlerinde tüm faktörleri erkek öğretmenlere göre daha fazla dikkate almaktadır. Son olarak mesleğe yeni başlayan öğrenmenler yöntem tercihlerinde çevresel faktörleri tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla dikkate almaktadır. Bu çalışma geliştirilen ölçme aracının ilk kullanımına ilişkin sonuçları içermektedir. Benzer araştırmalar yapılabileceği gibi yöntem tercihlerini etkileyen faktörlerin hangi özelliklere göre değiştiği araştırılabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. Adana: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.

ÅKerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education*, *28* (4), 375-390.

Alım, M., ve Girgin, M. (2004). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi, 9* (12).

Attard, A., Di Loio, E., Geven, K., and Santa, R. (2010). Student centered learning: An insight into theory and practice. *Partos Timisoara, Bucharest*, 6-15.

Avcı, S. ve Çakır, M. (2020). Öğretmenlerin akıllı tahta kabulü ve kullanımını etkileyen faktörler: yapısal eşitlik modeli. *Trakya Eğitim Dergisi, 10* (3) , 966-979 . DOI: 10.24315/tred.670227

Avcı, S., ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama (Differentiated Instruction theory and practice).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Azar, A., ve Çepni, S. (1999). Fizik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim etkinliklerinin mesleki deneyime göre değişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16* (16).

Balachandran, T. (2015). *Why teachers teach the way they do: Factors* ınfluencing *the perceptual teaching styles of teacher candidates in math education* [Unpublished Masters Thesis]. University of Toronto.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, *18* (1), 57-75.

Butler, K. A. (1987). *Learning and teaching style. Theory and Practice*. Connecticut: The Learner's Dimension, Colombia.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.

Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.

Çelenk, S. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Çeliköz, M., ve Erişen, Y. (2017). Constructivist practice in the curriculum and ınstruction: The views of lecturers in the field. *International Online Journal of Educational Science*, *9* (3), 738 -754.

Demir, B., ve Uygun, M. A. (2015). The investigation of music teachers' teaching style choice. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5* (5), 469-484.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dunn, R., and Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they ... Can they ... Be matched?. *Educational Leadership, 36* (4), 238-244.

Entwistle, N., and Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. In *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 15-39). Springer Netherlands.

Felder, R. M., and Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, *28* (1), 21-31.

Fidan, N., ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Yayıncılık: İstanbul.

Fischer, B. B., and Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, *36* 4), 245-254.

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro-Sainz, Á., and Monteagudo-Fernández, J. (2022). Teaching approaches and profile analysis:

An exploratory study with trainee history teachers. *SAGE Open*, *12*(1), 21582440211059174.

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19* (1), 37-44.

Grasha, A. F. (1996). Teaching with style. *Pittsburgh, PA: Alliance*.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publication.

Heimlich, J. E., and Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2002* (93), 17-26.

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6* (1), 1-55

İncik, Y.E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (3), 172-184.

İrez, S. ve Çakır, M. (2010). Horizon of science education reform in Turkey: Challenges Ahead. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (4), 79-96 .

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, *7* (3), 255-275.

Kember, D., and Kwan, K. P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-239). Netherlands: Springer.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press

Kuh, G.D., Laird, T.F.N., and Umbach, P.D. (2004). Aligning faculty activities & student behavior: Realizing the promise of greater expectations. *Liberal Education*, *90* (4), 24-31.

Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Laird, T. F. N., Garver, A. K., and Niskodé, A. S. (2007, June). Gender gaps: Understanding teaching style differences between men and women. *In annual meeting of the Association for Institutional Research, Kansas City, MO*.

Lardner, T. (1989). Rethinking classrooms: Perspectives on teaching and learning styles (Research in the Classroom). *English Journal*, *78* (8), 88-89.

Lindblom-Ylännea, S., Trigwellb K., Nevgia A. and Ashwinc P. (2006) How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31 (3), 285–298*

Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, *28* (2), 213-228.

Mutluoğlu, A. (2012). *İlkögretim matematik ögretmenlerinin ögretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Naylor, S. and Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education, 10* (2), 93-106.

NSSE, (2005). *Exploring different dimensions of student engagement.* Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

Ocak, G. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M., and Mergen, H. H. (2012). Attitudes of primary school teachers towards teaching methods and techniques. *Ilkogretim Online*, 11 (2).

OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.

Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. ve Gürdal, A. (2008). HİE seminerine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9* (1), 45–57.

Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).

Samuelowicz, K., and Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, *41* (3), 299-325.

Saracaloğlu, A. S., and Karasakaloğlu, N. (2011). The opinions of Turkish teachers on teaching methods and techniques. *Elementary Education Online*, *10* (3), 951-960.

Schumacker, R. E., and Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Anı yayıncılık.

Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Starbuck, G. H. (2003, April). College teaching styles by gender. In *Western Social Science Association Annual Meeting, Las Vegas, NV, April* (pp. 9-12).

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel.

Taşkaya, S. M., ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *25* (25).

Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri.* Ankara: Data Yayınları.

Temelli, A., and Kurt, M. (2011). Use of teachıng methods of bıology teachers and opınıons about the effects of these methods on student success. *e-International Journal of Educational Research*, *2* (2).

Trigwell, K., and Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, *21* (3), 275-284.

Uşun, S. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, A. S. Saraçoğlu ve H. H. Bahar (Ed.), *Öğretim yöntem ve teknikleri,* (ss. 137-183), İstanbul, Lisans Yay.

Üredi, L. 2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Üredi, L., ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3* (2).

Ütkür, N. (2016). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknik farklılıkları: Hayat bilgisi dersi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (USBES Özel Sayı II), 1631-1651.

Vermunt, J. D., and Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, *9* (3), 257-280.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2013 17 (1): 163-188*

Yeşilyurt, E. (2019a). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. TURAN: *Stratejik Arastirmalar Merkezi, 11* (43), 57-64.

Yeşilyurt, E. (2019b). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 14* (20), 2169-2226.

Yıldırım, E. G., Köklükaya, A. N., ve Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3* (1), 15-25.

Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Journal of Education and Instruction Research*, *2* (4), 205-218.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2643-2662)

Pedagojik Liderlik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Rıza AKKAYA[1], Uğur ÖZALP[2]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, akkayariza@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3535-0222.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ozalp.ugur@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6790-5304.

Gönderilme Tarihi: 25.09.2022 Kabul Tarihi: 17.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1179932

Atıf: "Akkaya, R., ve Özalp, U. (2023). Pedagojik liderlik: bir ölçek uyarlama çalışması. *Millî Eğitim, 52* (240), 2643-2662. DOI: 10.37669/milliegitim.1179932"

Öz

Bu çalışmada, Grosin (2004) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması Hellström ve Hagquist (2021) tarafından yapılan Pedagojik Liderlik Ölçeği'nin (PLÖ) Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla orijinal İsveççe hâlinden ve çeşitli araştırmalarda yer verilen İngilizce hâllerinden birbirinden bağımsız dil uzmanlarına çeviriler yaptırılmış ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen nihai ölçek formu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde görev yapmakta olan 304 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinden ölçeğin yapısını doğrulamak üzere WLSMV kestirim yöntemi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen uyum indeks değerleri ölçeğin 16 maddeden oluşan 2 boyutlu yapısını doğrulanmıştır. PLÖ'nün 2 faktörlü yapısına ilişkin iç güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach Alfa (α), Tabakalı Alfa (α_s) ve Bileşik Güvenirlik (cR) katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin oldukça yüksek düzeyde iç güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini sınamak için madde toplam korelasyon katsayısı (r_{it}) ve düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (r_{it}) hesaplanmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için üst ve alt %27 puan grupları arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, ölçeğin ayırt edici maddelerden oluştuğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *pedagojik liderlik, pedagoji, liderlik, okul etkililiği, okul gelişimi, ölçek uyarlama*

Pedagogical Leadership: A Scale Adaptation Study

Abstract

In this study, the Pedagogical Leadership Scale (PLS) developed by Grosin (2004) and validated by Hellström and Hagquist (2021), was adapted into Turkish. To ensure the linguistic equivalence of the scale, translations from the original Swedish version and various English versions were made by independent language experts and compared. The resulting scale was administered to 304 teachers in various cities in Turkey during the 2021-2022 academic year. Confirmatory factor analysis using the WLSMV estimation method was conducted to verify the structure of the scale based on the collected data. The resulting fit index values supported the 2-dimensional structure of the scale, which consists of 16 items. To assess the internal reliability of the 2-factor structure of the PLS, Cronbach's Alpha (α), Stratified Alpha (α_s), and Composite Reliability (cR) coefficients were calculated. The results indicated that the scale has a very high level of internal reliability. To test the discriminant validity of the items in the scale, the item total correlation coefficient (r_{it}) and the corrected item correlation coefficient (r_{it}) were calculated. In addition, an independent groups t-test was conducted between upper and lower %27 score groups to determine whether there was a statistically significant difference. The results showed that the scale had discriminating items.

Keywords: *pedagogical leadership, pedagogy, leadership, school effectiveness, school development, scale adaptation*

Giriş

21. yüzyılın eğitim talepleri, etkili bir okulun ne olduğu ve hedeflere ulaşmak için öğrenme süreçlerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin bir dizi tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılığının sadece öğrencilerin kalıtsal özellikleri ve sosyal faktörlerle değil aynı zamanda okul özellikleri ve okul liderliği ile ilgili unsurlarla da açıklanabileceğini ortaya koymuştur (Sammons, Thomas ve Mortimore, 1997; Suna vd., 2020; Taylor vd., 2000). Okul liderliği, okul bağlamındaki her unsuru (iklim, kültür, öğretmen, öğrenci, veli vb.) doğrudan ya da dolaylı bir şeklide etkileyebilmektedir ve günümüzde okul liderliği, olumlu bir okul deneyimi sağlamanın önemli bir ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır (Day, Sammons ve Gorgen, 2020; Miller, 2018; Jacobson, 2011; Mythili vd., 2021; Sanchez, Paul ve Thornton, 2020).

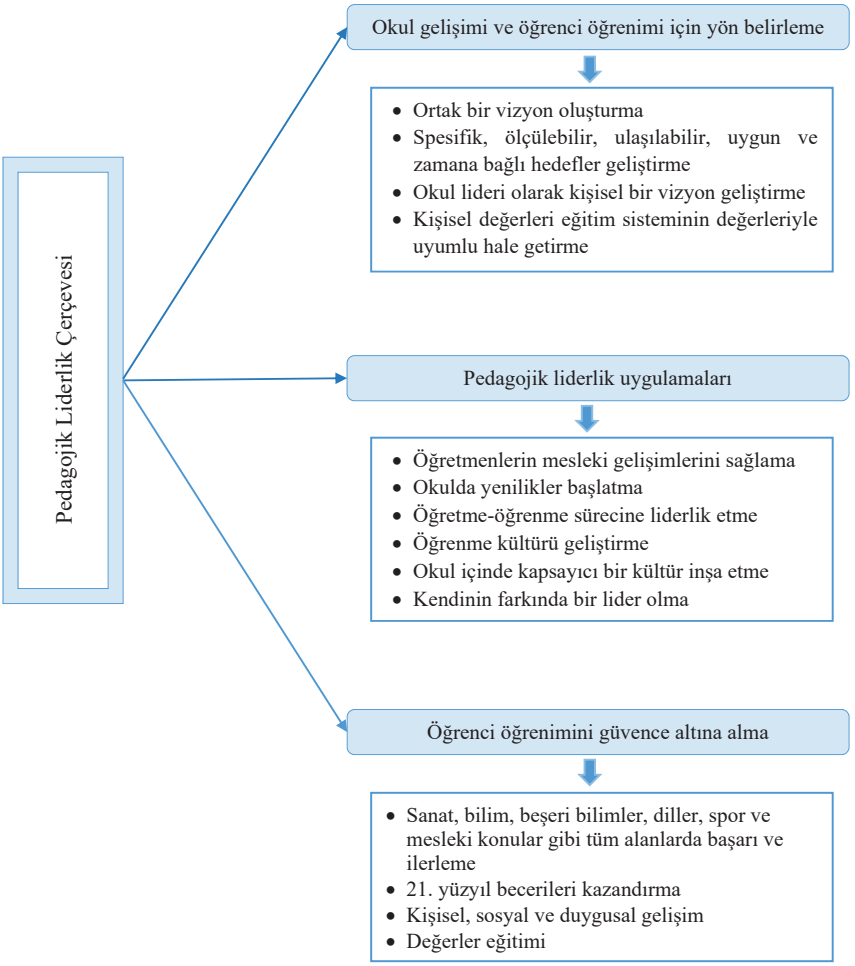
Liderliğin okul organizasyonunun kalitesi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Özellikle öğretme ve öğrenme süreçlerini odağa alan okul liderliğinin öğrencilere ilişkin çıktılar üze-

rinde olumlu bir etki doğurması daha olasıdır (Contreras, 2016; Preston vd., 2017). Bu olasılık, ilginç bir şekilde düşük performanslı okullarda daha yüksektir (Day vd., 2010). Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) farklı liderlik türlerinin öğrencilerin akademik ve akademik olmayan kazanımları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında hedef ve beklentileri belirleyen, stratejik olarak kaynak sağlayan, öğretimi ve müfredatı planlayan, koordine eden ve değerlendiren, öğretmenlerin öğrenimi ve gelişimini teşvik eden ve okul içinde düzenli ve destekleyici ortam sağlayan okul liderliği uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmektedir. Sammons ve diğerleri (1997), paydaşlarla iş birliği ve katılıma vurgu yapan, öğrenci ve öğretmenlere net hedefler veren, hedeflere ulaşma düzeyini izleyen ve değerlendiren, tüm paydaşlara yapıcı geri bildirimler veren, yüksek görünürlüğe sahip pedagojik liderlik ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Alan yazında okul bağlamındaki çeşitli liderlik tarzlarını ele alan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür ancak son yıllarda eğitim öğretim süreçlerine önderlik etmek, izlemek ve değerlendirmek gibi eğitim liderliği kapsamındaki sorumluluklara öncelik veren okul liderliğine büyük bir ilgi vardır. Bu kapsamda bir okul liderinin yapabileceği en önemli işin eğitim öğretim süreçleriyle yakından ilgilenmek olduğu düşünülmektedir. Öğretme ve öğrenmeyi şekillendiren uygulamalar ile okul liderliğini bütünleştiren pedagojik liderliğin bu düşünceyi karşılayacağı savunulmaktadır (Male ve Palaiologou, 2015). Pedagojik liderlik, öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye, öğretmenler için entelektüel ve profesyonel sermaye geliştirerek okul etkiliğini arttırmaya çalışan bir liderlik tarzıdır (Sergiovanni, 1998). Bu liderlik tarzı, öğretmenlere geri bildirim verme, öğretim yöntemleriyle ilgili akademik sonuçları analiz etme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme gibi doğrudan; öğrenci ve öğretmen etkileşimlerini arttıracak etkinlikler planlama, öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirmenin yanı sıra öğretme ve öğrenme için fırsatlar sağlama gibi dolaylı liderlik biçimlerini içermektedir (The Swedish School Inspectorate, 2012). Mythili ve diğerleri (2021) tarafından ortaya konulan pedagojik liderlik çerçevesine Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1

Pedagojik Liderlik Çerçevesi


Pedagojik Liderlik Çerçevesi
Okul gelişimi ve öğrenci öğrenimi için yön belirleme
Ortak bir vizyon oluşturma
Spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, uygun ve zamana bağlı hedefler geliştirme
Okul lideri olarak kişisel bir vizyon geliştirme
Kişisel değerleri eğitim sisteminin değerleriyle uyumlu hale getirme
Pedagojik liderlik uygulamaları
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama
Okulda yenilikler başlatma
Öğretme-öğrenme sürecine liderlik etme
Öğrenme kültürü geliştirme
Okul içinde kapsayıcı bir kültür inşa etme
Kendinin farkında bir lider olma
Öğrenci öğrenimini güvence altına alma
Sanat, bilim, beşeri bilimler, diller, spor ve mesleki konular gibi tüm alanlarda başarı ve ilerleme
21. yüzyıl becerileri kazandırma
Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
Değerler eğitimi

Kaynak: Mythili vd. (2021, s. 27)

Şekil 1 incelendiğinde pedagojik liderliğin okul gelişimi ve öğrenci öğrenimi için yön belirleme, pedagojik liderlik uygulamaları ve öğrenci öğrenimini güvence altına alma olmak üzere üç çerçevesinin olduğu görülmektedir. Okul gelişimi ve öğrenci öğrenimi için yön belirleme; ortak bir vizyon oluşturma, spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, uygun ve zamana bağlı hedefler geliştirme, okul lideri olarak kişisel bir vizyon geliştirme ve kişisel değerleri eğitim sisteminin değerleriyle uyumlu hâle ge-

tirme basamaklarını içerirken pedagojik liderlik uygulamaları; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, okulda yenilikler başlatma, öğretme-öğrenme sürecine liderlik etme, öğrenme kültürü geliştirme, okul içinde kapsayıcı bir kültür inşa etme ve kendinin farkında bir lider olma basamaklarını içermektedir. Öğrenci öğrenimini güvence altına alma ise sanat, bilim, beşerî bilimler, diller, spor ve mesleki konular gibi tüm alanlarda başarı ve ilerleme, 21. yüzyıl becerileri kazandırma, kişisel, sosyal ve duygusal gelişim ve değerler eğitimi unsurlarını içermektedir.

Pedagojik liderlik, öğretim liderliğini de içeren ve öğrenen organizasyonlarda birçok rol ve işlevi kapsayan geniş bir terimdir. Pedagojik liderler sürekli kalite iyileştirmenin örgütsel normlarını oluşturarak öğrenme ve öğretmeyi etkilerler. Aynı zamanda aile katılımını teşvik eden ve öğrenme programlarının etkililiğini değerlendirmek için verilerden yararlanan pedagojik liderler, öğrenme ortamlarını optimize etmek için oluşturdukları standartları karşılamaya çalışarak çocukların öğrenmesini etkilerler (Abel, 2016). Pedagojinin eğitime getirebileceği potansiyelin farkında olan pedagojik liderler, etkili okula ulaşma yolunda pedagojinin doğasına duyarlı kurumsal yapılar ve ortamlar oluşturmak için çaba harcarlar (Okçu ve Şenyiğit, 2019).

Liderlik, bir örgütteki faaliyetleri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için başkalarını etkilemeyi hedefleyen kasıtlı bir süreçtir. Bu süreç öğretim teorisi ve pratiğine uygulandığında pedagojik liderlik ortaya çıkmaktadır (ECU, 2019). Öğrenme ve öğrenmenin temel faaliyetlerine yakından odaklanan pedagojik liderliğin eğitim-öğretim süreçleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Çoğunlukla dolaylı olarak ele alınan bu etkinin okul düzeyinde öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli ikinci unsur olduğu savunulmaktadır (Contreras, 2016; Cheah ve Lim, 2022). Bu doğrultuda okullardaki pedagojik liderlik düzeyinin ölçülmesi ve buna yönelik iyileştirici tedbirlerin alınması okulların etkililiği bakımından büyük bir önem arz etmektedir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin pedagojik liderlik düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirecek ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. İlgili alan yazın incelendiğinde ülkemizde okul müdürlerinin pedagojik liderlik düzeylerini ölçmeye yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanamamıştır. İsveç'te okul etkililiğinin ölçülmesi için tasarlanmış olan ve yaygın olarak kullanılan Okulda Pedagojik ve Sosyal İklim ölçeğinin bir bileşeni olan Pedagojik Liderlik Ölçeğinin Türk dili ve kültürüne uygun olabileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın amacı, Grosin (2004) tarafından geliştirilen ve Hellström ve Hagquist (2021) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Pedagojik Liderlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yapmaktır.

Yöntem

Pedagojik Liderlik Ölçeğinin Türk dili ve kültürüne uyarlandığı bu çalışmada öncelikle ölçeğin dilsel eş değerliği sağlanmış, ardından ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini tespit etmeye yönelik analizler yürütülmüştür (Büyüköztürk vd., 2020; International Test Commission [ITC], 2017; Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015).

Örneklem

Çalışmanın örneklemi, nitel ve nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Yağar ve Dökme, 2018). Bu kapsamda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde görev yapmakta olan 316 öğretmenden internet tabanlı anket (Google Form) yoluyla veri toplanmıştır. Ancak elde edilen verilerin sağlıklı olmasını sağlamak amacıyla veri toplama formuna dâhil edilen kontrol sorusunu yanlış cevaplayan 12 kişiye ait cevaplar veri setinden çıkarılarak 304 katılımcının verisi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Grup	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	210	60,07
	Erkek	94	30,93
Çalışılan Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	43	14,14
	İlkokul	76	25,00
	Ortaokul	73	24,02
	Ortaöğretim	80	26,32
	Yaygın Eğitim	32	10,52
Eğitim Durumu	Lisans	233	76,64
	Lisansüstü	71	23,36
Toplam		304	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %60,07'sinin kadın, %30,93'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bununlar birlikte katılımcıların %14,14'ü okul öncesi kurumlarında, %25'i ilkokullarda, %24,02'si ortaokullarda, %26,32'si ortaöğretim kurumlarında ve %10,52'si meslekî eğitim merkezi, halk eğitim merkezi ya da olgunlaşma enstitüsü gibi yaygın eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcıların %76,64'ü lisans düzeyinde ve %23,36'sı lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Grosin (2004) tarafından İsveç dilinde Okulda Pedagojik ve Sosyal İklim isimli 13 başlık altında 95 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Hellström ve Hagquist (2021), bu ölçme aracının Okul Müdürünün Pedagojik Liderliği başlıklı bölümünde yer alan 19 maddeyi kullanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütmüştür. Hellström ve Hagquist, gerçekleştirdikleri çalışmada, ölçme aracı sahibinden izin alarak orijinal çalışmada yer alan 19 maddeden birini okuldaki uygulamaları etkin bir biçimde yansıtmadığı için çalışmanın kapsamı dışında bıraktıklarını ve iki farklı maddeyi birleştirerek tek madde hâline getirdiklerini, Pedagojik Liderlik Ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını 17 madde üzerinden gerçekleştirdiklerini raporlamaktadır. Ölçekte, *kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* seçeneklerinin yanı sıra *bilmiyorum* seçeneği de yer almaktadır. *Bilmiyorum* cevabı, kayıp veri olarak değerlendirilmiştir. İsveç'teki 30 farklı okulda görev yapan 344 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçekte, okul müdürünün öğretim yöntemleri ve öğretimin kalitesine yönelik sorumluluklarına ilişkin 6 maddenin yer aldığı Akademik Hedefler boyutu ve okul müdürünün okul toplumuna liderlik etme ve okul toplumunun üyeleriyle ilişki kurma becerisine ilişkin 10 maddenin yer aldığı Sosyal Hedefler boyutundan oluşan iki boyutlu yapıya sahip, 16 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışması, Rasch modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş, ölçekten elde edilen verilerin güvenirliği PSI (Person Seperation Index) değeri kullanılarak tespit edilmiştir. PSI değeri, Akademik Hedefler boyutu için .80, Sosyal Hedefler boyutu için .85 ve ölçeğin tamamı için .904 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin Dil Eşdeğerliğinin Sağlanması

Pedagojik Liderlik Ölçeğinin İsveççe orijinali üzerinden ana dili Türkçe olan ve İsveç'te yükseköğrenime devam eden üç kişi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak tercüme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Hultin ve diğerleri (2016) ve Hellström ve Hagquist (2021) tarafından sunulan ölçek maddelerinin İngilizce hâlleri İngilizce öğretmenliği alanında lisans derecesinde ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora derecesinde eğitime sahip üç dil uzmanı tarafından da birbirlerinden bağımsız olarak tercüme edilmiştir. Araştırmacılar ve dil uzmanları bir araya gelerek tercüme edilmiş maddeleri karşılaştırarak değerlendirmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ulaşılan form, Türk dili ve kültürüne uygunluğun kontrol edilmesi amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı alanında lisans derecesine sahip, en az beş yıl tecrübeli üç Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Türkçe dil uzmanlarından gelen geri bildirimlere göre araştırmacılar tarafından ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin İsveççe aslı, farklı iki çalışmada yer alan İngilizce hâlleri ve Türkçeye ter-

cüme edilmiş hâlinin birbirlerine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda beşli likert tipinde maddelerin yer almasına karar verilmiştir. Okul müdürlerinin ilgili maddelerde ifade edilen davranışları sergileme sıklıklarını belirten seçenekler *hiçbir zaman, çok seyrek, ara sıra, çoğu zaman* ve *her zaman* olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin orijinalinin hazırlandığı İsveççe ve Türkçe dillerinde ileri düzey yetkinliğe sahip, öğretmenlerin bakış açısını temel alarak okul müdürlerinin pedagojik davranışlarını ölçmeyi hedefleyen ölçeğin bağlamına hakim niteliklere sahip kişilere ulaşılamadığından korelasyon çalışması ölçek maddelerinin İngilizce hâlleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tercüme aşamasının tamamlanmasının ardından ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek için ölçeğin Türkçe formu ve Hellström ve Hagquist (2021) tarafından sağlanan İngilizce hâli, çeşitli devlet okullarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 36 kişiye 4 hafta arayla uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar, ölçeğin Türkçe formu ve İngilizce hâlinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ($r = .91$, $p < .000$). Buna göre, ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Ölçeğin Türkçe formuna, demografik bilgilere ilişkin sorular ve yönerge eklenerek ölçek veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin 16 maddeden oluşan iki faktörlü yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA ile ortaya koyulan yapının iç güvenirliğini test etmek için Cronbach alfa (α), tabakalı alfa (α_t) ve Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability – cR) katsayıları hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliğini tespit etmek için madde toplam korelasyon katsayısı (r_{it}), düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (r_{ir}) ve %27'lik dilimler hâlinde alt ve üst puan gruplarının ortalamaları arasında t-testi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, açık kaynak kodlu ve güçlü bir istatistiksel araç olan R (versiyon 4.2.1) (R Core Team, 2022) ile birlikte ara yüz olarak kullanım kolaylığı sağlayan RStudio.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu tarafından 07/02/2022 tarihli ve 2022/02-03 sayılı kararla etik izni alınmıştır.

Bulgular

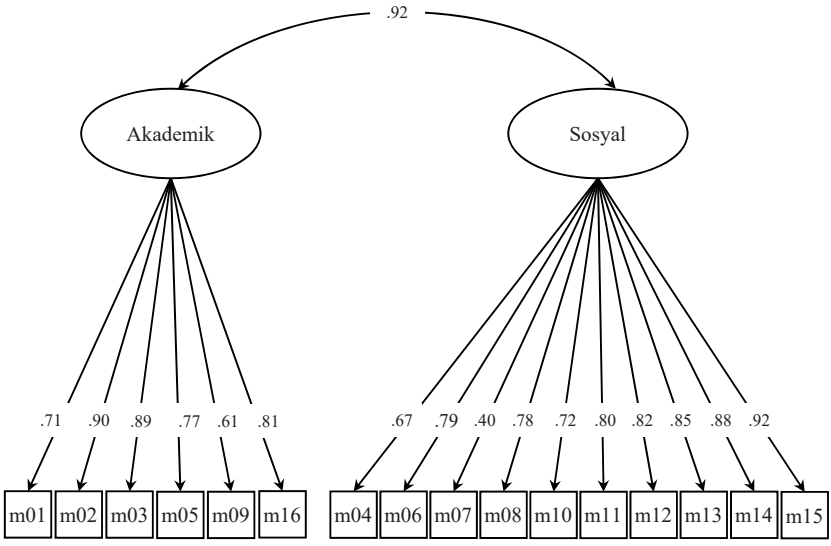
Toplanan verilerin tekli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek üzere basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Maddeler bazında basıklık değerinin -1.05 ile 1.40 arasında ve çarpıklık değerinin -1.16 ile -.18 arasında değiş-

tiği tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1 aralığının dışında olması, elde edilen verilerin tekli normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2015). Veri setinin çoklu normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere çoklu basıklık ve çoklu çarpıklık testleri *QuantPsych* paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Fletcher, 2022). Çoklu basıklık ve çoklu çarpıklık testleri, veri setinin çoklu normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur.

Veri setinin tekli ve çoklu normal dağılım göstermemesinden dolayı herhangi bir normal dağılım varsayımı bulunmayan WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance - ortalama ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler) kestirim yöntemi kullanılarak DFA yapılmasına karar verilmiştir (Bagheri ve Saadati, 2021; Li, 2016). DFA, *lavaan* paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Rosseel, 2012). Pedagojik Liderlik Ölçeği için gerçekleştirilen DFA ile elde edilen ölçüm modeli, Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Pedagojik Liderlik Ölçeği Modeli



Pedagojik Liderlik Ölçeğinin maddelerine ait faktör yüklerini ve faktör yapısını gösteren modelin yer aldığı Şekil 2, ölçeğin iki boyut ve 16 maddeden oluşan yapısını göstermektedir. 16 madde üzerinden gerçekleştirilen DFA ile elde edilen sonuçlar ve alan yazında yer alan çeşitli uyum indeks değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

DFA Sonuçları ve Uyum İndeksleri

Parametre	Sonuç	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd^*	.53	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	.06	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.04	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.99	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	1.0	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .97$
CFI	1.0	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	.99	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .95$
AGFI	.99	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI < .90$

* $\chi^2 = 55{,}069$, sd = 103,12

Kaynak: Awang (2012), Byrne (2016), Doll, Xia ve Torkzadeh (1994), Forza ve Filippini (1998), Greenspoon ve Saklofske (1998), Hooper, Coughlan ve Mullen (2008), Hu ve Bentler (1999), Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003), Schumacker ve Lomax (2016), Segars ve Grover (1993), Steiger (2007)

Elde edilen verinin Pedagojik Liderlik Ölçeğinin 16 maddeden oluşan 2 boyutlu yapısına uygunluğunu kontrol etmek için Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde öğretmen olarak çalışan 304 katılımcıdan toplanan veri kullanılarak DFA yapılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, alan yazında yer alan kesme değerlerine göre ölçeğin yapısının elde edilen verilerle doğrulandığı görülmektedir. Buna göre χ^2/sd, SRMR, NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI iyi; RMSEA kabul edilebilir uyum değerindedir. Boyutlar arasında çoklu bağlantı sorunu tespit edilmemiştir.

Pedagojik Liderlik Ölçeğinin 2 faktörlü yapısına ilişkin iç güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach alfa (α), tabakalı alfa (α_t) ve bileşik güvenirlik (cR) katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve bileşik güvenirlik katsayılarının hesaplaması için *semTools* paketi (Jorgensen vd., 2022), tabakalı alfa katsayısının hesaplaması için *sirt* paketi (Robitzsch, 2022) kullanılmıştır. Hesaplanan α, α_t ve cR değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

İç Güvenirlik Testi Sonuçları

	Cronbach Alfa (α)	Bileşik Güvenirlik (cR)
Akademik Hedefler	.91	.91
Sosyal Hedefler	.93	.94
Toplam Puan	.96 $\alpha_t = .96$	.96

Tablo 3 incelendiğinde Cronbach alfa (α) iç güvenirlik katsayısının Akademik Hedefler boyutu için .91, Sosyal Hedefler boyutu için .93 ve ölçeğin tümü için .96 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tabakalı alfa (α_t) iç güvenirlik katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir. Bileşik Güvenirlik (cR) katsayısı Akademik Hedefler boyutu için .91, Sosyal Hedefler boyutu için .94 ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlar için .96 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin yüksek düzeyde iç güvenirliğe sahip olduğu dile getirilebilir (DeVellis, 2017; Hair vd., 2018; Kline, 2015).

Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığını sınamak için madde toplam korelasyon katsayısı (r_{it}) ve düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (r_{ir}) hesaplanmıştır. Bununla birlikte, %27'lik dilimde yer alan alt ve üst puan grupları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Madde toplam korelasyon katsayıları ve düzeltilmiş madde korelasyon katsayılarının hesaplanmasında *ShinyItemAnalysis* paketi (Martinková ve Drabinová, 2018) ve üst grup ve alt gruplara ait puanların hesaplanmasında *dplyr* paketi (Wickham vd., 2020) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Madde Analizleri Sonucu

Boyut	Madde	Madde Hariç Alfa	r_{ir}	r_{it}	Üst %27 $\bar{X}$	Alt %27 $\bar{X}$	t
Akademik Hedefler	m01	.95	.68	.72	4.47	1.31	41.65*
	m02	.95	.85	.85	5.00	1.91	35.42*
	m03	.95	.84	.87	4.74	1.74	32.31*
	m05	.95	.73	.77	4.61	1.93	26.70*
	m09	.96	.59	.64	5.00	2.71	27.86*
	m16	.95	.78	.81	4.61	1.59	39.19*
Sosyal Hedefler	m04	.95	.65	.69	4.91	2.57	28.62*
	m06	.95	.77	.80	5.00	2.81	21.56*
	m07	.96	.39	.44	5.00	3.09	20.08*
	m08	.95	.75	.78	4.54	2.43	27.74*
	m10	.95	.70	.73	5.00	2.86	22.54*
	m11	.95	.77	.80	5.00	2.19	34.12*
	m12	.95	.79	.82	4.98	2.38	33.52*
	m13	.95	.82	.85	5.00	2.36	32.99*
	m14	.95	.85	.87	4.93	1.93	38.00*
	m15	.95	.85	.87	5.00	2.17	35.75*

* $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde madde toplam korelasyon katsayılarının .44 ile .87 arasında değiştiği, düzeltilmiş madde korelasyon katsayılarının .39 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Madde ayırt ediciliğini test etmek üzere alt ve üst %27'lik puan grupları arasında farklılık olup olmadığına dair gerçekleştirilen t-testi sonuçlarına göre tüm maddeler için üst puan grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bütüncül olarak ele alındığında, Pedagojik Liderlik Ölçeğinin 16 maddeden oluşan Türkçe formunun ayırt edici maddelerden oluştuğu dile getirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretme ve öğrenme süreçleriyle yakından ilgili olan pedagojik liderlik yapısının açıklanmasına odaklanılmış ve bu liderlik yapısının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin ulusal alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır. Eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi birçok araştırmada ortaya konulan pedagojik liderliğin okullarda hangi düzeyde olduğunun ölçülmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması büyük bir önem arz etmektedir. Ancak ülkemizde okul müdürlerinin eğitim öğretim süreçlerine önderlik etmek, izlemek ve değerlendirmek gibi pedagojik liderlik kapsamındaki sorumluluklara ayırdıkları zaman oldukça sınırlıdır (TEDMEM, 2022). Bu bakımdan mevcut çalışma, okul müdürlerinin sistemdeki konumlandırmalarının ve kendilerinden öncelikli olarak ne beklendiğinin gözden geçirilmesi adına önemli görülmektedir.

Bu çalışma ile Grosin (2004) tarafından geliştirilen, geçerlik güvenirlik çalışması Hellström ve Hagquist (2021) tarafından yapılan Pedagojik Liderlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Orijinal hâli 19 maddeden oluşan ölçek, Hellström ve Hagquist (2021) tarafından yürütülen geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında 16 maddeye düşürülmüştür. Ölçek, Akademik Hedefler (6) ve Sosyal Hedefler (10) olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin akademik hedefler boyutunda "*Okul müdürümüz öğretim performansı ve öğrencilerin değerlendirilmesi için kriterleri belirleme sorumluluğunu üstlenir.*"; sosyal hedefler boyutunda "*Okul müdürümüz öğretmenler arasındaki çatışmaların çözümü için yardımcı olmaya hazırdır.*" gibi maddeler bulunmaktadır. Beşli Likert tipi derecelendirme kullanılan ölçekte tersten puanlanan maddeler bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, okul müdürünün öğretmenleri tarafından algılanan pedagojik liderliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini sağlamak amacıyla orijinal İsveççe hâli ana dili Türkçe olan ve İsveç'te yükseköğrenime devam eden üç kişi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak tercüme edilmiştir. Aynı zamanda çeşitli çalışmalarda (Hultin

vd., 2016; Hellström ve Hagquist, 2021) sunulan ölçek maddelerinin İngilizce hâlleri İngilizce öğretmenliği alanında lisans derecesinde ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora derecesinde eğitime sahip üç dil uzmanı tarafından da birbirlerinden bağımsız olarak tercüme edilmiştir. Elde edilen tercümeler, araştırmacılar ve dil uzmanları tarafından karşılaştırılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen nihai ölçek formu Türk dili ve kültürüne uygunluğu bakımından Türk Dili ve Edebiyatı alanında lisans derecesine sahip üç Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuş ve gereken düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde görev yapmakta olan 316 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak kontrol sorusu yanlış cevaplanan 12 ölçek veri setinden çıkarılarak 304 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler üzerinden ölçeğin yapısını doğrulamak üzere WLSMV kestirim yöntemi kullanılarak DFA yapılmıştır. Elde edilen uyum indeks değerlerinin alan yazında belirtilen uyum ölçütü değerleri sağladığı görülmüştür. Böylece ölçeğin 16 maddeden oluşan 2 boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Ölçekten elde edilen puan, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin pedagojik liderlik düzeyinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Pedagojik Liderlik Ölçeğinin 2 faktörlü yapısına ilişkin iç güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach Alfa (α), Tabakalı Alfa (α_t) ve Bileşik Güvenirlik (cR) katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin oldukça yüksek düzeyde iç güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığını sınamak için madde toplam korelasyon katsayısı (r_{it}) ve düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (r_{ir}) hesaplanmıştır. Bununla birlikte, %27'lik dilimde yer alan alt ve üst puan grupları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar bir arada ele alındığında ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici ve tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ölçek uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilen çeviri, dilsel eşdeğerlik, geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları bütüncül olarak değerlendirildiğinde uyarlaması yapılan Pedagojik Liderlik Ölçeğinin Türk dili ve kültürü bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçek, her kademe ve türdeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin pedagojik liderlik düzeylerini ölçmek için kullanılabilir. Ölçek maddeleri Ek 1'de sunulmuştur.

Mevcut çalışma ile uyarlaması yapılan ölçek, okul müdürlerinin pedagojik liderlik düzeylerini öğretmen algılarına göre belirlemektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin eğitim liderliği kapsamındaki sorumluluklarını kendi algılarına göre ölçebilecek ve okul müdürlerinin eğitim sistemdeki önceliklerine dikkat çekecek yeni bir ölçeğin geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Abel, M. (2016). *Why pedagogical leadership?* McCormick Center for Early Childhood Leadership. https://mccormickcenter.nl.edu/wp-content/uploads/2018/03/4-25-16_WhyPedagogicalLeadership.pdf.

Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Universiti Teknologi MARA Publication Centre (UPENA).

Bagheri, A. ve Saadati, M. (2021). Generalized structural equations approach in the of elderly self-rated health. *Journal of Physics: Conference Series*, *1863* (1), 1–10. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1863/1/012041.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Cheah, K. and Lim, A. (2022). Successful pedagogical leadership: Bibliometric Analysis from the Web of Science database (2017-2021), *International Journal of Educational Leadership and Management*, 140-167. https://doi.org/10.17583/ijelm.8847.

Contreras, T. S. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A theoretical approach, *Propositos Y Representaciones*, *4* (2), 259–284. https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123.

Day, C., Sammons, P. and Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. and Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*, The National College for School Leadership.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.

Doll, W. J., Xia, W. and Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument, *MS Quarterly*, *18*(4), 453–461.

ECU BLOG (2019). *What does it mean to be a pedagogical leader?* https://studyonline.ecu.edu.au/blog/what-does-it-mean-be-pedagogical-leader.

Fletcher, T. D. (2022). *QuantPsyc: Quantitative psychology tools.* R package version 1.6, https://CRAN.R-project.org/package=QuantPsyc.

Forza, C. and Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, *55*(1), 1–20. https://doi.org/10.1016/S0925-5273(98)00007-3.

Greenspoon, P. J. and Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, *25*(5), 965–971. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00115-9.

Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor* (Research report No. 71). Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. Cengage.

Hellström, L. and Hagquist, C. (2021). School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership, *International Journal of Leadership in Education, 24* (6), 855-875. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921.

Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53–60. https://doi.org/10.21427/D79B73.

Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118.

Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Karlberg, M., Grosin, L. and Galanti, M. R. (2016). Psychometric properties of an instrument to measure social and pedagogical school climate among teachers (PESOC), *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*, 287–306. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258661.

International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests (Second edition).* https://www.InTestCom.org.

Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success, *International Journal of Educational Management, 25*(1), 33-44. https://doi.org/10.1108/09513541111100107.

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M. and Rosseel, Y. (2022). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*, R package version 0.5-6. https://CRAN.R-project.org/package=semTools .

Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modelling*. The Guilford Press.

Leech, N. L., Barrett, K. C. and Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS intermediate statistics*. Routledge.

Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management, 28*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060.

Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares, *Behavior Research Methods*, *48*(3), 936–949. https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7.

Male, T. and Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field, *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(2), 214-231. https://doi.org/10.1177/1741143213494889.

Martinková, P. and Drabinová, A. (2018). ShinyItemAnalysis for teaching psychometrics and to enforce routine analysis of educational tests, *The R Journal*, *10*(2), 503–515. https://doi.org/10.32614/RJ-2018-074.

Miller, P. W. (2018). *The nature of school leadership*, Springer International Publishing.

Mythili, N., Gulati, A., Kaur H., Luthra, S., Verma, S., Sing, C. and Jerath, S. (2021). *Pedagogical leadership: A handbook for leading learning in schools*, National Institute of Educational Planning and Administration.

Okçu, V. ve Şenyiğit, V. (2019). Okul etkililiğinde öğretimsel liderlikten çok daha fazlası: Pedagojik liderlik, *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 5*(26), 1954-1963. https://doi.org/10.31576/smryj.413.

Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 40* (178), 123-132.

Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R. and Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools, *Leadership and Policy in Schools*, *16* (4), 525-562. https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198.

R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing.* R Foundation for Statistical Computing. https://www.r-project.org/

Robinson, V. M., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership

types. *Educational Administration Quarterly, 44*, 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509.

Robitzsch, A. (2022). *SIRT: Supplementary item response theory models.* R package version 3.12-66. https://cran.r-project.org/package=sirt.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2). https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02.

RStudio Team. (2022). *RStudio: Integrated development for R. RStudio*. https://www.rstudio.com/

Sanchez, J. E., Paul, J. M. and Thornton, B. W. (2020). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting, *International Journal of Leadership in Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471.

Sammons, P., Thomas, S. M. and Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Paul Chapman.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures, *Methods of Psychological Research Online*, *8*, 23–74.

Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.

Segars, A. H. and Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis, *MIS Quarterly: Management Information Systems*, *17* (4), 517–525. https://doi.org/10.2307/249590.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, *1*(1), 37-46. https://doi.org/10.1080/1360312980010104.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling, *Personality and Individual Differences*, *42*(5), 893–898. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017.

Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B., Perc, M. and Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement, *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 41-64. https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. and Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools, *The elementary school journal*, *101* (2), 121-165. https://doi.org/10.1086/499662.

TEDMEM. (2022). *Bir bakışta eğitim 2022: Türkiye üzerinde değerlendirme ve öneriler*, Türk Eğitim Derneği.

The Swedish School Inspectorate. (2012). *Principal leadership: With responsibility for pedagogical activities (No. 2012:1).* Author.

Wickham, H., François, R., Henry, L. and Müller, K. (2020). *dplyr: A grammar of data manipulation*. https://cran.r-project.org/package=dplyr.

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik, *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3* (3), 1-9.

EK 1

Pedagojik Liderlik Ölçeği (PLÖ)

Sıra	Madde	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Okul müdürümüz kullandığımız öğretim yöntemlerine ilişkin düzenli gözlemler yaparak bize geri bildirim verir.					
2.	Okul müdürümüz öğretimin kalitesi konusunda nihai sorumluluğu üstlenir.					
3.	Okul müdürümüz öğretim performansı ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik kriterlerin belirlemesinde sorumluluğu üstlenir.					
4.	Okulumuzdaki müdür yardımcıları eğitimin temel sorunları ve okul hedefleri konusunda müdürle hemfikirdir.					
5.	Okul müdürümüz pedagojik faaliyetlere idari görevlerden ve okul dışındaki ilişkilerden daha fazla önem verir.					
6.	Okul müdürümüz aldığı kararların arkasında durur.					
7.	Okul müdürümüzün bir öğretmen olarak benden beklentileri yüksektir.					
8.	Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğunun okul hedefleri ve iş yapma biçimlerine yönelik anlayışları, okul müdürümüzün hedefleri ve çalışma biçimiyle uyumludur.					
9.	Okul müdürümüz okulda genellikle görünür durumdadır.					
10.	Okulumuzda toplantıların planlanmasına özen gösterilir.					
11.	Okul müdürümüz öğretmenler arasındaki çatışmaların çözümü için yardımcı olmaya hazırdır.					
12.	Okul müdürümüz öğrenci ve velilerle olan temaslarında pedagojik faaliyetlere öncelik verir.					

13.	Okul müdürümüz eğitim ile ilgili konularda fikir alışverişi yapmaya hazırdır.					
14.	Okul müdürümüz öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkin olarak katkı sağlar.					
15.	Okul müdürümüz öğretim yöntemleri hakkında fikir alışverişi yapmaya hazırdır.					
16.	Okul müdürümüz sınıf içindeki çalışmalarımız hakkında düzenli olarak geri bildirimde bulunur.					

Akademik Hedefler: 1, 2, 3, 5, 9 ve 16 numaralı maddeler; **Sosyal Hedefler:** 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı maddeler

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2663-2680)

Ortaokullarda Görev Yapan Yöneticilerin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Performansına Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sultan CAN[1], Demet ZAFER GÜNEŞ[2]

1. Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul Küçükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, sultancan2088@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5982-1458.

2. Doç. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, d.gunes@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1334-7199.

Gönderilme Tarihi: 21.09.2022 Kabul Tarihi: 19.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1178130

Atıf: "Can, S., ve Zafer Güneş, D. (2023). Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin iş performansına etkisi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2663-2680. DOI: 10.37669/milliegitim.1178130"

Öz

Bu araştırmanın amacı, yöneticilerin dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stillerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansına etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet ortaokulunda görev yapan 2194 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 318 öğretmen oluşturmaktadır. Bulguların toplanmasında "Demografik Bilgi Formu", "Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Öğretmen Performans Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, minimum, maksimum, standart sapma, korelasyon ve basit doğrusal regresyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin sergiledikleri; dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stilleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin performans ölçeği geneli için görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Liderlik stilleri ve öğretmen performansı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca liderlik stillerinin, öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *liderlik, liderlik stilleri, iş performansı*

---

* Bu araştırma makalesi birinci yazarın *"Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Performansına Etkisi"* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Effect of the Leadership Styles of Secondary Schools Principals on Job Performance of Teachers

Abstract

The purpose of this research is to determine the effects of the transformational, instructional, cultural, visionary and ethical leadership styles of school principals on the job performance of secondary school teachers. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The population of the research consists of 2194 teachers working in public secondary schools in the Küçükçekmece *district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 318 teachers selected by simple random sampling method. "Demographic Information Form", "Leadership Styles Scale" and "Teacher Performance Scale" were used to collect the findings. Before the analysis of the data, it was checked whether the data were normally distributed, and it was determined that the data showed a normal distribution. Frequency, percentage, mean, minimum, maximum, standard deviation, correlation and simple linear regression were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that teachers' opinions were high in the sub-dimensions of transformational, instructional, cultural, visionary and ethical leadership. It has been determined that teachers' opinions about the performance scale are at a high level. A low-level significant positive correlation was found between leadership styles and teacher performance. In addition, it was concluded that leadership styles were a significant predictor of teacher performance.*

Keywords: *leadership, leadership styles, job performance*

Giriş

Bilgi çağının en önemli özelliği sosyal, kültürel, teknolojik ve toplumsal alanda meydana gelen hızlı değişimlerdir (Çolakoğlu, 2005). Eğitimin toplumsal, felsefik ve ekonomik temelleri olan bir bilim dalı olduğu düşünüldüğünde içinde yaşanılan çağdaki değişimlerden doğrudan veya dolaylı etkilenmesi söz konusu olacaktır. Eğitim örgütlerinin; bilgi çağının gerekliliğini yerine getirebilmesi, değişimi başlatabilmesi, belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, öğrencilerin kişisel ve akademik başarı seviyesini yükseltebilmesi, öğretmenlerin performansının yüksek olması için dönüşümcü, kültürel, vizyoner ve etik değerlere sahip yöneticilerin varlığına ihtiyaç vardır (Leithwood, 1992; Bogler, 2001; akt. Avcı, 2015). Öğretmenlerin yüksek performans sergilemesinde; iş ortamı, dış çevre koşulları ve yöneticilerin uygulamaları olduğu belirlenmiştir (Barutçugil, 2015: 12). Bir örgüt olan okulların başarılı olmasında yüksek performans sergileyen öğretmenlerin etkisi olduğu söylenebilir (Tatlah ve Iqbal, 2012).

Performans, çalışanın belirli bir zaman içerisinde kendisine verilen görevleri yerine getirmesiyle elde edilen sonuç olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2017). Çalı-

şanın bir işi yaparken ortaya koyduğu performans değerlendirilerek hedeflere ulaşma düzeyi ve eksik yönleri belirlenerek çalışana geri bildirim sağlanır ve kendisinden beklenen hedeflerin ne olduğu bildirilir (Gürbüz, 2019). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde alan bilgisi, öğrenme ortamının hazırlanması, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler alt boyutları dikkate alınır.

- Alan bilgisi alt boyutu ile öğretmenin öğreteceği konu hakkında bilgisi
- Öğrenme-öğretme sürecinin hazırlanması ile öğretmenin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştireceği ortamda bireysel farklılıkları ve kazanımları dikkate alıp düzenleme düzeyi
- İletişim ile öğretmenin öğrenci, yönetici ve veli ile etkili iletişim kurması
- Öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile öğretmenin eğitimin verimliliği için çevre ile iş birliği yapması ve paydaşlara geri bildirimde bulunma düzeyi
- Mesleki tutum ve değerler ile öğretmenin bireysel farklılıklara saygı ve mesleki etik ilkelere uygun davranışları ölçülür (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Performans düzeyini etkileyen değişkenler incelendiğinde; iş ortamı, dış çevre koşulları ve yöneticilerin uygulamaları olduğu belirlenmiştir (Barutçugil, 2015). Bu bilgi çerçevesinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş performansını etkileyebileceği söylenebilir. Etkin bir okul ortamı oluşturma, okulların değişime adapte olmaları ve değişimi sağlayabilmeleri için okul yöneticilerinin liderlik özellikleri göstermeleri etki gösterebilir.

Liderlik belirli amaçlar doğrultusunda izleyenleri etkileme ve ilham verme süreci iken lider ise bu süreci yöneten kişidir (Tabak ve Sığrı, 2019). Lider çalışanlarını motive eder, onların gelişimine katkıda bulunur, güven telkin eder, vizyon sahibi olarak okulda bulunan paydaşların ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilir (Turan, 2020). Bilgi çağında örgütün ihtiyaçlarına ve liderlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak farklı liderlik stilleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri de kişilik özellikleri, örgütün ihtiyaçları ve paydaşların gereksinimlerine göre farklı liderlik stilleri sergileyebilmektedirler. Bu liderlik stilleri, karizmatik, etik, öğretimsel, vizyoner, dönüşümcü, entelektüel, eleştirel, bilgi liderliği vb. olarak gruplandırılmıştır. Araştırma kapsamında bu liderlik stillerinden; dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik türleri incelenmiştir.

Dönüşümcü liderlik stilinde, lider değişim ve gelişimin hızlı bir şekilde gerçekleştiği ortamda örgütün ayakta kalabilmesi için yeni vizyon belirlemekte, kurumun değişime uyum sağlayabilmesi için hazırlıklar yapmakta ve çevredeki değişimleri fırsata dönüştürebilmektedir (Smith vd., 2004). Bununla birlikte liderin, örgütlerde meydana gelen değişimlerde örgüt için ortak vizyon oluşturma, çalışanların eyleme geçmesini sağlama, motivasyonunu arttırma, çalışanlarla birlikte diğer grup ve üstleri de etkileme, rol model olma, kişisel destek sağlama, kişisel amaçlardan daha üstün amaçlar etrafında toplama gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Bass, 1990). Bu özelliklere sahip olan lider öğretmen performansının yüksek olması için çalışmalar yaparak eğitim faaliyetlerinin verimini yükselterek ve okulların değişim ve gelişime uyumunu sağlayabilir (Doğan, 2021).

Öğretimsel liderlik stilinde, okul müdürlerinin öğretmene rehberlik yapma, çalışanları geliştirme, öğretimsel destek ve program geliştirme alanlarındaki davranışlarına ve bu davranışların öğrenci performansını nasıl etkilediği üzerinde durulur. Bu liderlik tarzına göre okul müdürleri, öğrencilerin öğrenmesine liderlik eder ve öğretmenlerin performansını geliştirir. Bu doğrultuda okul müdürü öğretimsel bir lider olarak, okulun vizyonu ve misyonunu belirler, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibidir, paylaşımcı bir okul kültürü oluşturur, öğrenci-öğretmen-toplum arasında etkileşimi sağlar, düzenli bir öğrenme-öğretme çevresi oluşturarak okulun çıktıları konusunda hesap verir (Hayes ve Irby, 2019).

Kültürel lider olarak okul yöneticisi; örgütsel yapı, performans, davranış ve örgüt kültürünü etkileyebilmektedir. Bu nedenle kültürel bir lider olarak okul yöneticileri; demokratik bir okul ortamı oluşturur, okul ortamını geliştirme ve güçlendirme çabasında olur, örgütün vizyon ve misyonunu çalışanlarla paylaşır, örgütsel değerlendirme yaparak başarılı çalışanları ödüllendirme yolu ile motivasyonu yükseltir, çalışanların örgüt ile özdeşleşmesini sağlar, kişisel ve bireysel öğrenmeyi destekleyerek öğrenen bir örgüt oluşturur, çalışanlara davranışları ile örnek olarak okulun gelişimini sağlayacak değer ve normları belirlemektedir (Yıldız ve Akgün, 2020).

Vizyoner liderlik stilini ortaya koyan okul yöneticisi, insanları etkileyerek harekete geçirebilecek vizyonlar ortaya koyar. Bu liderlik stilinde, problemlerin çözülmesi için geçmiş ve gelecek arasında köprü kurularak problemin çözümü gerçekleştirilir (Okçu, 2020: 760). Geleceğe yönelik tahminlerde bulunarak örgütün başarıya ulaşması için stratejiler geliştirir ve tehditleri fırsata dönüştürmeyi bilen yaklaşımlar sergiler (Sever, 2020). Bununla birlikte başta öğretmenler olmak üzere paydaşları karar alma sürecine katarak vizyonu paylaşır ve paydaşları motive ederek vizyonu gerçekleştirmeleri için çaba göstermelerini sağlar (Gedikoğlu, 2015).

Etik liderlik stiline sahip okul yöneticisi; davranışları ve kişiler arası ilişkilerinde çalışanlara örnek olur, söyledikleri ve yaptıkları uyumludur, sahip olduğu ilkelerden taviz vermez (Brown, Trevino, Harrison, 2005; akt. Palalar-Alkan, 2016). Doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi değerler sistemi oluşturarak örgüt içerisinde değişimlerin ve çalışmaların bu çerçevede olmasını sağlar (Akçekoce ve Bilgin, 2016). Etik bir lider olarak okul müdürü kendisini değerlendirerek eksiklerini tamamlar, tüm paydaşlara adil, eşit ve saygılı davranır, değer yargılara saygılı, denetime açık ve hesap vermeye hazır olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirir (Gedikoğlu, 2015).

Bir örgüt olarak okulların başarılı olmasında yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin etkili olduğu bu nedenle lider olarak okul yöneticileri okula kaynak ve destek sağlamak bununla birlikte olumlu okul kültürü oluşturmak, okul içi iletişimi arttırmak, ödüllendirme ve cezalandırma gibi faktörlerden yararlanarak öğretmenlerin performans düzeyini yükseltebilir (Barutçugil, 2015). Öğretmen performans düzeyinin artması ile okul başarısında da artış görülebilir. Öğretmen performansının okul başarısı üzerine etkisi olduğu için performansın belirli aralıklarla değerlendirilmesi ile okul başarısının da değerlendirilmesi sağlanabilir. Okullarda öğretmen performansını değerlendirme yetkisi okul yöneticilerinde bulunduğu için öğretmen performansının yükseltilmesinde de okul yöneticilerinin sorumlu olduğu söylenebilir.

Jay (2014), Wahcira, Gıtumu ve Mbugua (2017), Özgenel ve Aktaş (2020) ve Küçük (2020) araştırmalarında yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Daha önceki araştırmalara konu olan liderlik stilleri bu araştırmadaki liderlik stillerinden farklıdır. Akçekoce ve Bilgin (2016) ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara'da ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler örnekleminde okul müdürlerinin liderlik sitileri ve öğretmen performansı konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada anket aracılığı ile veriler toplanmış ve her bir maddeye ilişkin ortalama puanlar verilerek yorumlanmıştır. Bu araştırma ise Küçükçekmece örnekleminde, ortaokullarda çalışan öğretmenlerle ve daha önceki araştırmalardan farklı ölçekler kullanılarak yapılmış olmasıyla özgündür denilebilir. Liderlik stilleri ve öğretmen iş performansı konularında ortaokul kademesinde yapılan çalışma sayısının az olmasından dolayı çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergilediği dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stillerinin öğretmenlerin performansını yordayıp yordamadığını saptamaktır.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmaktadır:

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin (dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik) görüşleri ne düzeydedir?

2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen performansı ne düzeydedir?

3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri (dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik) ile öğretmen performansı arasında ilişki var mıdır?

4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri (dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik) öğretmen performans düzeyini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkiye herhangi bir müdahale edilmeden değişkenlerin birlikte değişimi ve derecesinin belirlendiği araştırmalardır (Karasar, 2020:114-116). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen performansı ve bağımsız değişkeni yöneticilerin sergiledikleri liderlik stilleridir (dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderlik).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli Küçükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 stratejik plan verilerine göre Küçükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapan 2194 öğretmen oluşturmaktadır (WEB_1: Küçükçekmece Millî Eğitim Müdürlüğü Stratejik Plan, 10.05.2021). Bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem sayısı belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanmış olan "örneklem büyüklüğü hesaplama tablosu" kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemi 0.05 örnekleme hatası ($p=0.3$ ve $q=0.7$) ile 286 öğretmen yeterli olarak belirlenmiştir. Ölçekler 351 öğretmene uygulanmıştır. Eksik veya hata olan cevapların olması nedeniyle 33 öğretmenin verdiği cevaplar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan 318 öğretmene ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	Gruplar	Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	172	54,1
	Erkek	146	45,9
Yaş	20-30 yaş	103	32,4
	31-35 yaş	117	36,8
	36-40 yaş	48	15,1
	41 yaş ve üzeri	50	15,7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	99	31,1
	6-10 yıl	120	37,7
	11-15 yıl	54	17
	16 yıl ve üzeri	45	14,2
Medeni Durum	Evli	163	51,3
	Bekâr	155	48,7

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 318 ortaokul öğretmeninin; 172'sinin (% 54,1) kadın, 146'sının (% 45,9) erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde; 20- 30 yaş aralığında 103 (% 32,4) öğretmen, 31-35 yaş aralığında 117 (% 36,8) öğretmen, 36-40 yaş aralığında 48 (% 15,1) öğretmen ve 41 yaş üzeri 50 (% 15,7) öğretmen olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde öğretmenlerin 99'u (% 31,1) 1-5 yıl, 120'si (% 37,7) 6-10 yıl, 54'ü (% 17) 11-15 yıl ve 45'i (% 14,2) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Medeni durum açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin 163'ünün (% 51,3) evli, 155'inin (% 48,7) bekâr olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Liderlik Stilleri Ölçeği: Akçekoce ve Bilgin (2016) tarafından geliştirilen "Liderlik Stilleri Ölçeği"dir. Ölçek 25 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik alt boyutundan 5 madde (1, 2, 3, 4 ve 5. madde), öğretimsel liderlik 5 madde (6, 7, 8, 9 ve 10. madde), kültürel liderlik 5 madde (11, 12, 13, 14 ve 15. madde), vizyoner liderlik 5 madde (16, 17, 18, 19 ve 20. madde) ve etik liderlik 5 maddeden (21, 22, 23, 24 ve 25 madde) oluşmaktadır. Liderlik stilleri ölçeği likert tipi beşli derecelendirme türünde hazırlanmıştır. Ölçek

Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Çok katılıyorum (5) şeklindedir.

Akçekoce ve Bilgin (2016) tarafından yapılan araştırmada güvenirlik katsayısı dönüşümcü liderlik α=0.79, öğretimsel liderlik α=0.82, kültürel liderlik α=0.75, vizyoner liderlik α=0.84 ve etik liderlik alt boyutu için α=0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı α=0.93 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilerde liderlik stilleri ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik değeri; dönüşümcü liderlik α=0,88, öğretimsel liderlik α=0,86, kültürel liderlik α=0,90, vizyoner liderlik α=0,92, etik liderlik alt boyutu için α=0,78 ve liderlik stilleri ölçeği geneli için α=0,96 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında liderlik stilleri ölçeği ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği: Araştırmada kullanılan öğretmen performans değerlendirme ölçeği Özgenel (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alan bilgisi alt boyutu 4 madde (1,2,3 ve 4. madde), öğrenme öğretme sürecini hazırlama boyutu 6 madde (5, 6, 7, 8, 9 ve 10. madde), iletişim boyutu 5 madde (11, 12, 13, 14 ve 15. madde), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim 9 madde (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. madde), mesleki tutum ve değerler alt boyutunda 10 madde (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34. madde) yer almaktadır. Öğretmen performansı değerlendirme ölçeği likert tipi beşli derecelendirme türünde hazırlanmıştır. Ölçek çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5) şeklinde hazırlanmıştır.

Özgenel (2019) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha genel güvenirlik katsayısı α=0,96 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen performansı ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik değeri ise α=0,94 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kullanılan öğretmen performans ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmaya başlamadan önce ölçeklerin kullanılması için ölçek uygulama izinleri alınmıştır. 16/11/2021 tarihinde İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 31/12/2021 tarih ve 2021/93 sayılı kararıyla etik kurul izinlerinin tamamlanmasıyla birlikte veri toplama sürecine geçilmiştir. Veriler çevrim içi ve yüz yüze olarak toplanmıştır. Ölçekler ile 351 gönüllü öğretmene ulaşılmıştır. Geri dönen formlardan uç değer analizi, normal dağılım analizi ve eksik doldurulan ölçeklerden kaynaklı olarak 33 form elenmiştir. Geriye kalan 318 gönüllü öğretmenden elde edilen verilerden yararlanılarak analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik stilleri ve öğretmen performansı değişkenlerinin ve alt boyutlarının normalliğini tespit etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007: 46) ; çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini kabul etmektedir. Araştırma kapsamında kullanılan liderlik stilleri ölçeği ile öğretmen performans ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu; bu bakımdan araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Liderlik stilleri ve öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini saptamak için minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Liderlik stilleri ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon testi uygulanmıştır. Liderlik stillerinin öğretmen performansını yordama düzeyini tespit etmek için basit regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel problemi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandığı dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stillerinin öğretmen performansını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanının temel problemini cevaplamak amacıyla alt problemler belirlenmiştir. Belirlenen alt problemlere ilişkin elde edilen veriler çerçevesinde gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin görüşlerine ait bulgular; dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik alt boyutlarına yönelik verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Tablo 2

Yöneticilerin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Bulguları

Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Dönüşümcü Liderlik	318	1,4	5	3,97	0,67
Öğretimsel Liderlik	318	1,4	5	3,81	0,73
Kültürel Liderlik	318	1	5	3,72	0,84
Vizyoner Liderlik	318	1,4	5	3,98	0,73
Etik Liderlik	318	2	5	4,19	0,60

Tablo 2 incelendiğinde liderlik stilleri ölçeği alt boyutlarından kültürel liderliğin ($\bar{X}$=3,72) en düşük ortalamaya sahip olduğu, etik liderliğin ($\bar{X}$= 4,19) en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri etik liderlik stilini yüksek düzeyde sergilerken, kültürel liderlik stilini düşük düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeğine ait görüşleri; performans değerlendirme toplam puanı ve alt boyutlarına ait bulgular analiz edilerek incelenmiştir.

Tablo 3

Performans Ölçeği ve Alt Boyutları ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen Performans Ölçeği ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen Performansı (Genel Boyut)	318	2,85	5	4,29	0,38
Alan Bilgisi	318	2,5	5	4,10	0,48
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	318	2	5	4,16	0,51
İletişim	318	1,8	5	4,32	0,50
Öğrenme-Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	318	2,78	5	4,18	0,48
Mesleki Tutum ve Değerler	318	3	5	4,52	0,43

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen performansı ölçeği geneli için ortalama 4,29, standart sapma 0,38 olarak görülmektedir. Öğretmen performans ölçeği alt boyutlarından; alan bilgisi ($\bar{X}$=4,10) alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu, mesleki tutum ve değerler alt boyutunun ($\bar{X}$= 4,52) en yüksek ortalamaya sahip olduğu

belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki tutum ve değerler ile ilgili performans değerlendirmelerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stilleri ve öğretmen performansına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analiz Bulguları

		Dönüşümcü Liderlik	Öğretimsel Liderlik	Kültürel Liderlik	Vizyoner Liderlik	Etik Liderlik	Öğretmen Performansı
Dönüşümcü	r	1					
Liderlik	p						
Öğretimsel	r	0,743**	1				
Liderlik	p	0,00					
Kültürel	r	0,695**	0,778**	1			
Liderlik	p	0,00	0,00				
Vizyoner	r	0,749**	0,785**	0,795**	1		
Liderlik	p	0,00	0,00	0,00			
Etik	r	0,653**	0,587**	0,543**	0,642**	1	
Liderlik	p	0,00	0,00	0,00	0,00		
Öğretmen	r	0,260**	0,231**	0,229**	0,212**	0,263**	1
Performansı	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	

**P<0,01

Tablo 4 incelendiğinde dönüşümcü liderlik (r= 0,260, p < 0,01), öğretimsel liderlik (r= 0,231, p < 0,01), kültürel liderlik (r= 0,229, p < 0,01), vizyoner liderlik (r= 0,212, p < 0,01) ve etik liderlik ile öğretmen performansı (r= 0,263, p < 0,01) arasında pozitif yönde, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Görüşler doğrultusunda dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik arttıkça öğretmenlerin performanslarının arttığı söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmen performansını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon

analizi uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon analiz sonuçları aşağıda tek bir tabloda yer almaktadır.

Tablo 5

Liderlik Stillerinin Öğretmen Performansını Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Bulguları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	β	t	P	R	R^2	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Öğretmen Performans	3,69	0,125	0,26	29,44	0	0,26	0,068	23,002	0
Öğretimsel Liderlik	Öğretmen Performans	3,827	0,111	0,231	34,463	0	0,231	0,053	17,814	0
Kültürel Liderlik	Öğretmen Performans	3,901	0,095	0,229	41,236	0	0,229	0,052	17,475	0
Vizyoner Liderlik	Öğretmen Performans	3,846	0,116	0,212	33,043	0	0,212	0,045	14,839	0
Etik Liderlik	Öğretmen Performans	3,583	0,147	0,263	24,385	0	0,263	0,069	23,441	0

Tablo 5 incelendiğinde liderlik stillerinin öğretmen performansını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda dönüşümcü liderlik (R= 0,26, R^2=0,068), öğretimsel liderlik (R= 0,231, R^2=0,053), kültürel liderlik (R= 0,229, R^2=0,052), vizyoner liderlik (R= 0,212, R^2=0,045) ve etik liderliğin öğretmen performansının (R= 0,263, R^2=0,069) anlamlı ancak düşük düzeyde yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Dönüşümcü liderlik öğretmen performansının % 6,8'ini, öğretimsel liderlik öğretmen performansının % 5,3'ünü, kültürel liderlik öğretmen performansının % 5,2'sini, vizyoner liderlik öğretmen performansının % 4,5'ini ve etik liderlik öğretmen performansının % 6,9'unu açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yöneticilerin liderlik stillerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerin performansına etkisi araştırılmıştır. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Uğurlu (2012), Ünal ve Çelik (2013), Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014), Doğan ve Uğurlu (2014), Yaman ve Ezer (2015), Akın-Köstereliođlu ve Olukçu (2019), Akgül (2019), Sever (2020), Seyidoğlu (2020) ile Dalgalı ve Saylık (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cemaloğlu ve Okçu (2012), Cemaloğlu ve Kılınç (2012), Maya (2017) ile Kaya ve Yiğit (2020) tarafından yapılan

araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Araştırma sonuçlarının literatürde yer alan bazı araştırmalarla örtüşmeme nedeni öğretmenlerin değerlendirme kriterlerinin okul çevresine bağlı olarak değişebileceği, öğretmenlerin değerlendirme kriterlerinin farklı olması veya kullanılan ölçek maddelerinin farklı olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yöneticilerin liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutlarının ortalamaları daha ayrıntılı olarak incelendiğinde kültürel liderlik ile ilgili maddelerinin ortalamalarının, etik liderlik ile ilgili maddelerin ortalamalarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin okulda etik liderlik stilini sergilemesi öğretmenlerin okula uyum sağlamasını ve bununla birlikte yüksek performans sergilemesine olumlu katkıda bulunur (Kahvecioğlu, 2022).

Öğretmenlerin öğretmen performansı ölçeği geneli için görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tosuntaş (2017), Özgenel ve Aktaş (2020), Deniz ve Demirdağ (2020) ve Seyidoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmen performans düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve yapılan araştırmaların örtüştüğü söylenebilir. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin alt boyutları ayrıntılı incelendiğinde alan bilgisi, iletişim, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutlarında öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu, iletişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutlarında öğretmen görüşlerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen performans ölçeği alt boyutlarından; alan bilgisi alt boyutunun diğer boyutlara göre ortalamasının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin merkezi sınavlardaki öğrenci başarı düzeylerini yeterli bulmadıklarından kaynaklı olabilir. Mesleki tutum ve değerler alt boyutunun ise diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum ise öğretmenlerin meslek etik ilkelere bağlı olduklarını gösterebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sergiledikleri dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Adeyemi (2010), Jay (2014), Wahcira, Gıtumu ve Mbugua (2017), Imhangbe, Okecha, Obozuwa (2018), Özgenel ve Aktaş (2020), Saleem, Aslam, Yin ve Yao (2020) ile Küçük (2020) araştırmalarında yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Farklı örgütlerde yapılan (otomotive ve bankacılık) araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Akman, Hanoğlu ve Kızıl, 2015; Özcan, 2019). Bu doğrultuda çalışmada elde edilen bulgular ile alan yazının örtüştüğü söylenebilir. Öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stilleri öğretmen performansının artmasında olumlu yönde etkilidir ve bu etki düşük düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmen performansını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edil-

miştir. Öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stilleri, öğretmen performansını anlamlı bir şekilde yordamakta, pozitif yönde ve düşük düzeyde etkilemektedir. Akçekoce ve Bilgin (2016), Özgenel ve Aktaş (2020) ile Küçük (2020) araştırmalarında yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmen performansını yordadığını belirlemişlerdir. Özgenel ve Aktaş (2020) otokratik liderliğin öğretmen performansını negatif yönde ve düşük düzeyde yordadığını, demokratik ve işbirlikçi liderliğin ise pozitif yönde düşük düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Akçekoce ve Bilgin (2016) dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderliğin öğretmen performansını pozitif yönde ve yüksek düzeyde yordadığını belirlemiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ile alan yazında örtüşen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlar içeren araştırmaların mevcut olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin örneklem farklılığından olduğu söylenebilir.

Öneriler

Sonuç olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik tarzları öğretmenlerin iş performansına etki etmektedir. O hâlde okul yöneticileri, öğretmenlerin iş performansında bir düşüklük söz konusu ise bu durumun olası sebepleri arasında kendi liderlik tarzlarının da olabileceğini dikkate almalıdırlar. Böyle bir farkındalığın gelişebilmesi için okul yöneticilerine, eğitim örgütlerinde kullanabilecekleri liderlik tarzları ile ilgili düzenli eğitimler verilmesi söz konusu olabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmen iş performansının diğer alt boyutlara göre düşük olduğu alan bilgisi boyutunun sebepleri ayrıntılı olarak araştırılabilir. Ayrıca farklı örneklem grupları ile benzer değişkenler ile araştırmalar gerçekleştirilebilir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak öğretmen iş performansı ayrıntılı olarak irdelenebilir.

Kaynakça

Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies, 2*(6): 83-91.

Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2* (2): 1-23.

Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Akın-Köşterelioğlu, M., ve Olukçu, E. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *2*(2): 31-45.

Akman, V., Hanoğlu, M. ve Kızıl, C. (2015). Liderlik ile personel performansı arasındaki ilişki üzerine bir şirket incelemesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(52), 130-145.

Aksaraylı, M. F. (2015). Dönüştürücü liderlik ve değişimde dönüştürücü liderlik paradigması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 6*(12): 108-124.

Özgenel, M., ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram ve Uygulama, 3*(2): 1-18.

Aunga, D. A. and Masare, O. (2017). Effect of leadership styles on teacher's performance in primary schools of Arusha district Tanzania. *International Journal of Educational Policy Research and Rewiev, 4*(4), 45-52.

Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (2): 161-189.

Barutçugil, İ. (2015). *Performans yönetimi.* İstanbul: Kariyer yayınları.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, *18*(3), 19-31.

Belenkuyu, C. (2020). *Etik Liderlik.* K. Yılmaz (Editör). Liderlik: kuram-araştırma-uygulama içinde (s. 231-243). Ankara: Pegem Akademi.

Bozkurt-Bostancı A., ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1): 127-140.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2020). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37*(165): 137-151.

Cemaloğlu, N., ve Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (3): 214-239.

Çelik, M. (2017). *Örnek uygulamalı performans yönetimi kavram-araştırma-analiz.* Ankara: Seçkin yayıncılık.

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 63-77.

Dalgalı, F. ve Saylık, A. (2021). Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımlarına ilişkin algılarıyla bireysel kültür inançları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-Education, 16* (3): 1645-1671.

Deniz, B, ve Demirdağ, S. (2020). Öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü, sınıf yönetimi ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Science, 8*, 65-81.

Doğan, S. (2021). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S.Koşar (Editör). *Eğitim yönetiminde liderlik* içinde (112-113). Ankara:Pegem Akademi.

Doğan, S. Ve Uğurlu, C. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3): 489-516.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi.* Ankara: Anı yayıncılık.

Gürbüz, S. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi.* Ankara: Seçkin yayıncılık (3. baskı).

Hayes, S. D., and Irby, B. J. (2019). Challenges in preparing aspiring principals for instructional leadership: voices from the field. *International journal of leadership in education, 23*(2): 131-151.

Imhangbe, O.S., Okecha, R.E., Obozuwa, J. (2018). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(6). doi. org/10.1177/1741143218764178.

Jay, A. (2014). *The principals leadership style and teachers performance in secondary schools of Gambella regional state* [Unpublished Master Thesis]. Jimma University, Educational Planning and Management, Ethiopia.

Kahvecioğlu, B. (2022). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile etik iklim arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, P. D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kaya, M. ve Yiğit, B. *Okul* yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 3*(1): 79-90.

Küçük, Y. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının meslek öğretmenlerinin performansına etkisi (Gölbaşı ilçesi mesleki ve teknikl okullar)* [Yayımlanma-

mış yüksek lisans tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 15*(29): 107-126.

Okçu, V. (2020). Vizyoner liderlik. K. Yılmaz (Editör). *Liderlik:kuram-araştırna-uygulama* içinde (s. 759-776). Ankara: Pegem Akademi.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal.* [Online]: http://oyegm. meb. gov. tr/yet/index. htm. adresinden, 15.

Özcan, Ö. (2019). *Örgüt kültürü tipi ve liderlik tarzları ile çalışan performansı ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. B. Kocaoğlu (Editör). *5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi (Ubak)* içinde (s.64-65). Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Balıkesir.

Palalar-Alkan, D. (2016). *Etik Liderlik.* İstanbul:Der kitabevi.

Saleem, A., Aslam, S., Yin H., and Yao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: viewpoint of middle management. *Sustainability Journal, 12*: 1-15.

Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Smith, B. N., Montagno, R. V., and Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 10*(4), 80-91.

Tabak, A., and Sığrı, Ü. (2019). *Liderlik.* Ü. Sığrı, and S. Gürbüz (Editör). Örgütsel davranış içinde (s. 373-430). İstanbul: Beta.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics.* Pearson, Boston.

Tanrıverdi, H., ve Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (50): 274-293.

Tatlah, I. A., and Iqbal, M. Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: empirical evidence from secondary level. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 790-797. https://doi.org/10.1016/j.sbspro. 2012 .11. 474.

Tosuntaş, B.Ş. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Eskişehir.

Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Editör). *Liderlik-kuram-araştırma-uygulama* içinde (s. 1-5). Ankara: Pegem Akademi.

Uğurlu, C. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algveları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(2): 203-213.

Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2): 239-258.

Yaman, E., ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındakı ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1): 39-54.

Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldız, K., ve Akgün, N. (2020). *Kültürel Liderlik.* K. Yılmaz (Editör). Liderlik-Kuram-Araştırma-Uygulama içinde (s. 439-462). Ankara: Pegem Akademi.

Wachia, F. M., Gıtumu, M., and Mbugua, Z. (2017). Effects of principals leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6*(8), 72-86.

Web_1:https://kucukcekmece.istanbul/Content/dosya/1945/stratejik-plan-2020-2024-37246-5047203.pdf sitesinden ulaşıldı.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2681-2704)

Eğitim Süreçlerinde Sağlık Problemlerinin Yönetilmesi: Çölyak Hastalığı Üzerine Bir İnceleme

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet ALİREİSOĞLU[1], Metin ÖZSOY[2]

1 Dr., MEB, Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, alireisoglu34@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2726-4543.

2 Öğretmen, MEB, Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, metin_oz_soy@windowslive.com, ORCID: 0000-0003-3548-4386.

Gönderilme Tarihi: 23.09.2022 Kabul Tarihi: 12.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1179260

Atıf: "Alireisoğlu, A., ve Özsoy, M. (2023). Eğitim süreçlerinde sağlık problemlerinin yönetilmesi: Çölyak hastalığı üzerine bir inceleme. *Millî Eğitim, 52* (240), 2681-2704. DOI: 10.37669/milliegitim.1179260"

Öz

Eğitim yaşantıları devam eden yaş gruplarında, birçok sağlık problemi için Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı arasında yapılan protokollerle, öğrencilerin; tanı, gözlem ve ihtiyaçlarına yönelik iyileştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Çölyak hastalığı, toplumda her yaş grubunda görülebilen bir ince bağırsak hastalığı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreçleri devam eden çölyaklı öğrencilerin, okul içerisinde ve yaşantılarında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin belirlenmesi öğrencilerin yaşam ve öğrenme konforlarına dönük fayda sağlayacaktır. Okullara dönük olarak hazırlanacak sistematik uygulamaların, öğrencilerin sosyal ve psikolojik açıdan güçlenmelerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrencilerin sağlık, psikolojik, sosyal ve akademik açıdan yaşadıkları problemler irdelenmiş, çölyaklı bireylerin beklentilerinin neler olduğu sorusu araştırılmıştır. Çalışmada çölyak hastalığı bulunan öğrenciler, ebeveynleri ve öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak vaka analizi yöntemi kullanılmış olup, eğitim alanında nitel çalışmalar yürüten iki farklı uzman görüşüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Kodlar, kategoriler ve temalar bu doğrultuda belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin akademik anlamda genel olarak başarılı oldukları yönünde ifadeler kullanıldığı, sağlıksal anlamda büyüme geriliği durumunun sıklıkla yaşandığı ve gözlemlendiği, sosyal açıdan herhangi bir problem yaşanmadığına dair alınan yanıtlar ile beraber ortak etkinliklere katılamamak yönünde yanıtlar verildiği, psikolojik olarak üzüntü ve içe kapanma durumlarının yaşandığı görülmüştür. Beklentiler açısından incelendiğinde, bilgilendirme çalışmalarına olan ihtiyaç sıklıkla dile getirilmiş olup aynı zamanda okul kantinlerine yönelik düzenleme ihtiyacı ve glutensiz ürünlere ulaşılabilirlik imkânlarının artırılması yönünde taleplerin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda eğitim süreçlerinde kullanılmak üzere Çölyak Farkındalık ve Destek Programı hazırlanması ve okul ortamlarının çölyaklı öğrenciler için daha konforlu bir hâle getirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *eğitim, sağlık problemleri, eğitim yönetimi, çölyak, okul sağlığı*

Managing Health Problems in Educational Processes: A Study on Celiac Disease

Abstract

In the age groups where education experiences continue, improvement studies regarding the diagnosis, observation, and needs of students are being carried out by protocols between the Ministry of National Education and the Ministry of Health in many health problems. Celiac disease is defined as a small intestine disease that can be seen in all age groups of society. Identifying the problems encountered by celiac students in their school life and experiences, determining their needs and expectations will provide benefits for the comfort of their lives and learning. Systematic applications that will be prepared for schools are considered to contribute to the social and psychological empowerment of students. Therefore, in this study, the problems experienced by students in terms of health, psychological, social, and academic aspects have been examined, and the question of what the expectations of celiac individuals are has been investigated. Interviews were conducted with students with celiac disease, their parents, and teachers as a method, and a semi-structured form prepared by referring to the opinions of two different experts conducting qualitative studies in the field of education was used. Content analysis was used to analyze the data. Codes, categories, and themes were determined accordingly. When the research findings were examined, it was observed that the students were generally successful academically, growth retardation was frequently experienced and observed in terms of health, no problems were experienced socially, and answers were given that they could not participate in joint activities, while sadness and introversion were experienced psychologically. In terms of expectations, the need for information campaigns was frequently expressed, and at the same time, there were demands for regulation needs for school cafeterias and increasing accessibility to gluten-free products. In this context, it is recommended to prepare a Celiac Awareness and Support Program to be used in the education process and to make school environments more comfortable for celiac students.

Keywords: *education, health problems, educational management, celiac, school health*

Giriş

Eğitim, toplumun her kesimi için bir anlam ifade etmektedir. Akademik eğitim, mesleki eğitim, teknik eğitim, sosyal ve kültürel temaları barındıran eğitim türleri ile toplumun tamamında eğitimin karşılığı bulunmaktadır. Eğitim süreçlerin yönetilmesi, ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilmesi ve verimin artırılması adına önemlidir. Eğitim yönetimi; eğitimdeki yönetsel olguları incelemeyi konu edinen bir bilim dalı şeklinde ifade edilebilir (Özdemir, 2018). Eğitim yönetimi hem kuramsal bağlamda hem uygulama alanı olarak gelişen bir bilim dalıdır (Bozdoğan, 2018). Uygulama boyutu; kuramsal olan bilgiyi veya düşünceyi hayata geçirmek adına kullanılmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yöneticilerin; temel yöneticilik bilgisi, alana dönük tek-

nik bilgi ve iletişim becerilerini bir arada taşıması gerekmektedir. Etkin bir yönetici 21. yüzyıl becerilerine göre kendini donatmalı aynı zamanda bu becerileri aktarabilmelidir (Yahşi, 2020; Polat vd., 2020). Yeniliğin öneminin anlaşıldığı bu dönemde, toplumun yöneticilerden beklentileri çeşitlenmiştir (Tüysüz, 2021; Yıldız vd., 2021). Yenilik, yeniden uygulama ve çözümlemenin alana kazandırılması ile yapıya esneklik kazandıracak bir değişiklik olarak değerlendirilebilir. Yönetici kuramsal bilgi ve uygulamayı eş zamanlı sürdürebilmelidir. Eğitim yönetiminin işlevleri; eğitim programının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, personel hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi ve bütçe yönetimi olarak sıralanabilir (Başaran, 1996; Ensari ve Gündüz, 2006; Ali ve Abdalla, 2017). Bu işlevlere ek olarak, daha az sayıda bireyi etkileyen, spesifik alanlarda ihtiyaçların görüldüğü, mevcut yapıların esnemesine ihtiyaç duyan, öğrenci merkezli bir işlev gerekliliği bulunmaktadır.

Paydaşlar ile bütünleşme adına en önemli araç iletişimdir. Yöneticiler için etkin iletişim bir gerekliliktir (Yahşi, 2021; Yahşi ve Aydın, 2020). Bu paydaşlardan biri olan öğretmenlere sağlanacak katkılar onların tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Kırkıç ve Yahşi, 2021). Öğrenme süreçlerinin lideri öğretmendir (Alireisoğlu vd., 2021) ve kaliteli sınıf ortamı, öğretmenin öğrencileri ile sevgi, saygı ve güven üzerine kurduğu ilişki ile sağlanabilmektedir (Kırkıç vd., 2020). Kaliteyi artıran bir diğer unsur ailenin etkin katılımı olarak ifade edilebilir. Okul aile dayanışması, okul için anlamlı katkılar sunmaktadır (Çelenk, 2003). Eğitimde kaliteyi sadece akademik anlamda değerlendirmek hatalı bir yaklaşım olacaktır. Öğrencilerin yaşadıkları sağlık problemleri, eğitim sürecinin kalitesi açısından önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sağlıklı olmak, bireyin tüm yönleri ile iyilik hâlinde olması şeklinde ifade edilmektedir. Sağlıkla eğitim arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki karşılıklı etkiler yaratmaktadır. Eğitim, bireyin sağlıklı olmak adına bilinçli olmasını sağlarken sağlık, bireyin eğitim hayatını tam kapasite ile sürdürmesini sağlamaktadır. Eğitim, doğrudan bilgi, beceri ve verimliliği sağlayarak, yoksulluğu azaltır, daha gelişmiş sağlık ve beslenme olanakları sunar (Çalışkan 2007; Grossman, 2015). Eğitim, beslenme ve sağlık kavramları arasındaki ilişkileri birbirlerinden kopuk olarak ele almak mümkün değildir (Karaca, 2019). Sağlığın eğitim üzerindeki etkisine bakıldığında, sağlık düzeyinin iyi oluşu, okul devamlılığında, eğitimden yüksek fayda alınmasında, eğitimin bırakılmamasında etkili bir faktördür. Görme, işitme ve konuşma engeli gibi rahatsızlıkları olan ve hastalanma sıklığı yüksek olan çocuklarda okul devamlılığı problemleri görülmektedir (Wolfe, 1985; Grossman, 2015; WHO, 2006). Bu durumda bulunan öğrencilerin eğitsel, sosyal ve psikolojik dezavantajlarının giderilmesi oldukça önemlidir (Er, 2006).

Sağlık problemi yaşayan öğrencilerin aileleri de çeşitli problemler yaşamaktadır. Bu problemler, çocuklarına ilişkin çok daha fazla vakit bulma ihtiyacı ve hastalıkların getirdiği maddi ihtiyaçlardır (Er, 2006). Maddi ihtiyaçlar; beslenme, ulaşım, giyim gibi temel giderler ile çocuklarının sağlık koşullarının getirdiği özel durumları kapsamaktadır. Ayrıca çocuklarında sağlık problemi bulunan aileler; çevreye bu durumu açıklamak, devlet imkânlarını öğrenmek, daha iyi anne babalık yapmak ve çocuklarının bu anlamdaki merakını gidermek gibi sorumluluklar taşımaktadır (Karadağ, 2009; Harris, 2008; Akça ve Özyürek, 2019).

Görme engeli, işitme engeli, bedensel engeller, zihinsel yetersizlikler gibi engeller ile beraber böbrek hastalığı, cam kemik hastalığı, alerjik rahatsızlıklar, epilepsi, diyabet ve çölyak gibi hastalıkları bulunan öğrencilerin aileleri, eğitim ortamları için dezavantajlı grupta yer almaktadır. Belirtilen hastalıkları taşıyan öğrencilere yönelik okul içerisinde özel ihtimam gösterilmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri için bu değişkenlerin yönetilmesi önemli bir çalışma alanıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli hastalıkları bulunan öğrencilere ilişkin Sağlık Bakanlığı ile okul sağlığının korunması ve geliştirilmesi adına çeşitli alanlarda protokoller gerçekleştirilmiştir. Okulda sağlık yönetimine dair birçok husus bu protokole tabi olarak yürütülmektedir (Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2017). Çölyak hastalığı bu protokol içinde yer almamaktadır. Çölyak hastalığına ilişkin olarak ise Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (2018) tarafından sadece öğretmenlere yönelik bilgilendirme rehberi hazırlanmıştır. Rehber, çölyak hastalığının tanımı ve beslenme düzenlerine ilişkin bilgiler içermektedir. Aynı zamanda farkındalık çalışmaları için eğitimcilere önerilerde bulunulmaktadır. Ancak bu rehberde çölyaklı öğrenciler için okul sağlığının korunması ve geliştirilmesi protokolünde tanımlanan diğer hastalık durumları gibi eğitim ortamlarında uygulanacak detaylı bir program ve program sürecinde birimlerin nasıl yönetileceğini gösteren standartlar bulunmamaktadır. Çölyak hastalığına ilişkin literatürde de benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Görme engeli, işitme engeli, bedensel engeller, üstün yetenekliler, zihinsel yetersizlikler, epilepsi ve diyabet hastalıklarının okul ekosistemi ile ilişkisi araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Tüysüz vd., 2021; Yüksel vd., 2021). Çölyak hastalığı için ise eğitim alanında yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Çölyak hastalığı bulunan öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek bu çalışmanın, eğitim yöneticileri, öğretmenler, diğer öğrenciler ve ilgili ailelerin farkındalık seviyesini artıracağı ve bu alanda yapılacak iyileştirici düzenlemeler için kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Çölyak ve Eğitim

Çölyak hastalığı, tahıl grubu gıdaların sebep olduğu bir hastalıktır (Keller, 2003). Bu hastalığın tedavisi glutensiz diyet yapmak ve bunu sürdürmektir (Hadjivassiliou vd., 2015). Çölyak hastalığının görülme sıklığı ile alakalı çalışmalar son yıllarda artış

göstermektedir. Ertekin vd. (2007), 6-17 yaş grubu ile Erzurum'da yürüttüğü çalışmada 1263 çocukta 1:115 çölyak hastalığı sıklığı olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Demirçeken vd. (2011) benzer bir araştırma ile 1000 çocukta %0,9 çölyak sıklığı tespitinde bulunmuştur. Harmancı (2008) yaptığı çalışmada Türkiye' de tahmini 700.000 çölyaklı birey bulunduğunu, bunun da dönemin nüfusuna oranla %1'e denk geldiğini ifade etmiştir. Bununla beraber tanı koyulan hasta sayısını, o dönem için 10000 civarında olarak ifade etmektedir. McAllister (2019), farklı toplumlarda toplam nüfusun %.0,3'ü ile %1'i arasında çölyaklı birey bulunduğunu ifade etmiştir. Benzer olarak ülkemizde yapılan kapsamlı bir araştırma, 63 il ve 139 okulda 20190 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve çölyak sıklığı %0,47 olarak bulunmuştur (Dalgıç vd., 2011). Çölyak üzerine gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak sağlık bilimleri alanında gerçekleştirilmiş olup, kişilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını ölçen araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Sarı vd. (2018) araştırmasında, ilkokul düzeyi çölyaklı öğrencilerin sosyo biyolojik ihtiyaçları üzerine çalışma yürütmüştür. Araştırma ile okul yöneticilerinin çölyak hastalığına ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı, öğretmenlerin ve yardımcı personelin farkındalık düzeyini artıracak çalışmaların gerekli olduğu ifade edilmiştir. Çölyak hastalığı bulunan kişilerin ömür boyu glutensiz diyet uygulama mecburiyetleri, beslenme gereksinimleri gibi temel sorunlar ile beraber sosyal sorunlar da yaşadığı görülmektedir (Kourner, 2013). Okullarda yemek faaliyetleri dâhil olmak üzere, öğrenci etkinliklerinin bir arada yürütülmesi, çölyaklı bireyler için duygusal ve psikolojik anlamda zorluklar yaratmaktadır. Çölyaklı bireylerin beslenme ihtiyaçlarını gidermek adına arkadaşlarından uzaklaşması, onların sosyal anlamda yalnızlaşmasını ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum dışlanma ve acıma duygularını hissettirerek, kişileri gluten diyetlerine karşı isteksizliğe itebilmektedir (Wagner vd., 2008). Öğrencilerin çölyak diyetlerine uymaması, sağlık problemlerinin devam etmesine neden olmakta ve ebeveynlerini zor durumda bırakmaktadır.

Çölyak hastalığı bulunan öğrencilerin yalnızca bir sağlık problemi yaşadıkları bakış açısından ayrılarak onların ve ailelerinin yaşadıkları sosyal, psikolojik ve akademik problemlerin belirlenmesi önemlidir. Çölyaklı öğrencilerin, akran kabulünde problem yaşadıkları, yalnızlaşma, dışlanma gibi durumlarla karşılaştıkları, bu durumların da psikolojik açıdan etki yarattığı bilinmektedir. Çölyaklı öğrencilerin ebeveynleri, okul yöneticilerine çözüm beklentisi içerisinde taleplerini iletmektedir. Eğitim içerisinde yer alan, diğer dezavantajlı gruplar için yapılan düzenlemelere benzer bir çerçevenin, çölyak hastalığı için bulunmaması talepleri çözümsüz bırakmaktadır. Okullarda eğitim gören çölyaklı öğrencilerin kendilerini rahat ve mutlu hissetmesi, sosyal bağlantılarının kuvvetlendirilmesi ve çölyak hastalığına dair olumsuz duygularının azaltılması

önemli bir kazanım olacaktır. Özellikle eğitim çağında bulunan yaş grubunun etkili bir planlama dâhilinde ele alınması gereklidir. Bu anlamda hazırlanmış olan, eğitim yöneticilerine yol haritası sunacak yapılandırılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, çölyaklı öğrencilerin ve ebeveynlerinin, yaşadıkları problemler ile beklentilerinin analiz edilmesidir. Araştırma ile çocukların, ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, çölyak hastalığı bulunan öğrencilere dair yaşanılan problemler ve beklentilere ilişkin fikir sahibi olmalarına olanak sağlanacaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yaşanan sorunların yönetilmesi için öneriler sunulacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Çölyak hastalığı bulunan öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları problemler nelerdir?
- Çölyak hastalığı bulunan öğrencilerin problemlerinin azaltılması adına beklentileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgi sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, çölyak hastalığı bulunan öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadığı sorunları belirlemek ve bu sorunların yönetilmesi adına geliştirilebilecek uygulamalar konusunda alana katkı sunmaktır. Bu doğrultuda, çölyaklı öğrencilerin okul ortamında ihtiyaçlarını karşılamada yaşadığı sorunların belirlenmesi ve beklentilerinin incelenmesi adına vaka çalışması yöntemi desen olarak belirlenmiştir. Bu yöntem, "Güncel bir olgunun kendi yaşam alanı içerisinde çalışan, var olduğu alanda içerikler arası sınırların kesin hatlarıyla belirlenemediği ve birden fazla veri kaynağı bulunan durumlarda yöntem olarak değerlendirilen görgül bir araştırma yöntemidir." şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma kapsamında "Çölyaklı öğrencinin eğitim ortamlarında yaşadığı problemler nelerdir? Problemlerinin azaltılması adına beklentileri nelerdir?" soruları derinlemesine araştırılacağı için Vaka Çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi adına öncelikle İstanbul-Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından, Tuzla ilçesinde eğitim veren okullardan, çölyak tanısı bulunan öğrencilerin belirlenmesi istemiştir. Okulların tespit çalışmaları sonrası bilgiler ilçe millî eğitim müdürlüğüne ulaştırılmıştır. Resmî kayıtlar Tuzla ilçesinde yaklaşık 60 bin öğrencinin bulunduğunu göstermektedir. Gelen verilerle çölyak tanısı

olan 14 öğrenci bulunduğu belirlenmiştir. 14 öğrencinin okul kademesi belirlenerek maksimum çeşitlilik örneklemesi ile her kademeden gönüllülük esasına dayalı olarak iki, toplamda 6 öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Maksimum örneklemede amaç küçük grupla yapılan çalışmalarda çeşitliliği maksimum düzeyde yansıtmaktır (Patton, 1987). İlkokul kademesinde velisinin gönüllülüğü bulunan bir öğrenciye ulaşılması sonucunda 5 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ili Tuzla merkezinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim gören çölyak tanısı bulunan 5 öğrenci ile o öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin küçük yaş grubunda bulunması gerekçesi ile aile gözlemi ve öğretmen gözlemi konunun tanımlanması için önem taşımaktadır. Tuzla ilçesinde çölyak tanısı almış olan öğrencilere ilişkin veriler ile katılımcılara ilişkin detaylar ve frekans bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

		N
İlçede eğitim görmekte olan çölyak tanılı öğrencilerin cinsiyetleri	Kız	10
	Erkek	4
İlçede eğitim görmekte olan çölyak tanılı öğrencilerin bulundukları okul kademeleri	İlkokul	4
	Ortaokul	3
	Lise	7
Toplam		14
Çalışma Grubu Verileri;		
Öğrenci cinsiyetleri	Kız	3
	Erkek	2
Öğrencilerin bulundukları okul kademesi	İlkokul	1
	Ortaokul	2
	Lise	2
Öğrencilerin çölyak tanısı alma yaşları	1 Yaş	1
	7 Yaş	1
	9 Yaş	1
	11 Yaş	2

Öğrenci velilerinin cinsiyetleri	Kadın	4
	Erkek	1
Öğrenci velilerinin meslekleri	Çalışmıyor	3
	Mali müşavir	1
	Okul Servisi Hostesi	1
Öğrenci velilerinin yaş bilgileri	30	1
	36	1
	40	1
	42	1
	49	1
Öğretmen branşları	Sınıf Öğretmeni	1
	İngilizce	1
	Çocuk Gelişimi	1
	Matematik	2
Toplam		5

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak çölyaklı öğrencilerin yaşadığı problemleri ve beklentilerini belirlemek adına yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların öğrenci, veli ve öğretmenlere yöneltilmesi sebebi ile farklılaştırılarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formları, nitel araştırma yöntemlerinde deneyimleri bulunan iki uzman tarafından incelenmiş, alınan dönütler doğrultusunda kullanılan ifadeler için düzenleme yapılmıştır. Düzenleme sonrası tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve kullanılabilirlik yönünde görüş alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcı görüşmeleri tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup katılımcıların izni dâhilinde görüşme ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmelerin çözümlemesi öncesinde her katılımcıya bir kod verilmiştir. Alınan ses kayıtlarının çözümlemesi ve görüşme esnasında alınan notlar ile görüşme formunda yöneltilen soruların yanıtları yazılı hâle getirilmiştir. Deşifre edilen ses kayıtları 43 sayfalık bir metin oluşturmuştur. Elde edilen metin araştırmacılar tarafından iki defa

okunmuştur. Verilen yanıtlardaki benzerlikler belirlenerek davranışsal kodlar çıkarılmıştır. Betimsel analiz yöntemi kullanılması dolayısıyla ana temalar olan sorunlar ve beklentiler başlıkları altında kodlar gruplanmıştır. Kategoriler ve alt temalar ise ulaşılan kodlar doğrultusunda belirlenmiştir. Belirleme işlemi sonrası nitel çözümleme deneyimine sahip bir araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler tamamlanarak tekrar değerlendirilmesi adına farklı bir uzmandan görüş talep edilmiştir. Yapılan bu işlemler ile araştırmanın tutarlılık ve aktarılabilirlik düzeyinin artırılması amaçlanmıştır. Görüşler doğrultusunda son düzeltmeler yapılarak araştırma bulguları oluşturulmuştur.

Etik Kurul İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kuruluna başvuru gerçekleştirilerek 2022/05-02 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çölyak hastalığı bulunan öğrenci tespit çalışmalarına ilişkin nicel veriler ve nitel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çölyak Hastalığı Bulunan Öğrencilere Dair Tespitlere İlişkin Bulgular

Okullarda yürütülen çölyak hastalığı tanısı bulunan öğrencilere ilişkin tespit çalışmalarında 58070 öğrencisi bulunan İstanbul ili Tuzla ilçesinde 14 çölyak tanısı olan öğrenci olduğu belirlenmiştir. Bu veri istatistiki olarak %0.025 oranına karşılık gelmektedir. Tanı alan öğrencilerin 10'u kız öğrenci iken 4'ü erkek öğrenci olarak tespit edilmiştir. Bir diğer bulgu ise 14 öğrencinin 7'sinin lise kademesinde eğitim görmekte olduğudur.

Görüşme gerçekleştirilen 5 öğrencinin çölyak tanısı alma yaşları sırasıyla 1, 7, 9, 11,11 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 7 yaşında çölyak tanısı alan öğrencinin farklı sağlık problemleri dolayısıyla uzun yıllardır hastane takibinde olduğu bilgisi velisi tarafından aktarılmıştır. Buradan hareketle tanı süreçlerinin genel olarak erken ergenlik dönemi olarak bilinen dönemde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2

Çölyak Hastalığı Bulunan Öğrencilerin Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
Eğitim Süreçlerinde Yaşanan Problemler	Akademik	Devamsızlık
		Dikkat dağınıklığı/odaklanma problemi
		Problem Yaşamıyor
	Sosyal	Ortak etkinliklere katılamamak
		Çekingenlik
		Açıklama yapma ihtiyacı
		Dışlanma
		Problem Yaşamıyor
	Psikolojik	Tepkisellik
		Öz güven eksikliği
		Duygusallık
		Üzüntü
		Öfke
		İçe Kapanma
		Problem Yaşamıyor
	Sağlık	Bağırsak Enfeksiyonu
		Mide Bulantısı
		Şiddetli Açlık Hissi
		Gelişim Problemi
		Sık hastalanma
		Problem Yaşamıyor

Eğitim süreçlerinde yaşanan problemler incelendiğinde, dört alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar akademik problemler, sosyal problemler, psikolojik problemler ve sağlık problemleri şeklinde isimlendirilmiştir. Akademik problemler alt boyutunda öğrencilerin büyük oranda problem yaşamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

"Öğrencinin seviyesi iyi olduğu için derslerini etkilemiyor. (T1)"

"Hastalık derslerimi etkilemiyor. (Ö2)"

"Derslerim için herhangi bir etkisi yok. (Ö3)"

Derslere devam edilmesinde ve dikkat problemlerine ilişkin problemler bazı öğrenciler için yaşanılan problem olarak belirtilmiştir.

"Atakları olduğunda okula gelemiyor. Mide bulantısı ve kusma gibi devam eden problemler dolayısıyla okula devamı etkileniyor. (V1)"

"Dikkatini etkilediğini düşünüyorum. (V4)"

Sosyal problemler alt temasında öğrencilerin problem yaşamadığını işaret eden çok sayıda ifade bulunmaktadır. Yaşanan problemler açısından en sık kullanılan ifade ortak etkinliklere katılamamak olmuştur.

"Ergenlik düzeyinde bir öğrenci dışarıda arkadaşlarıyla buluşmak vakit geçirmek istiyor. Fakat çölyak bu durum için engel yaratıyor. (V3)"

Dışlanma, çekingenlik ve açıklama yapma ihtiyacı hissetme gibi kodlar ile belirtilen yanıtlar da mevcuttur.

"Arkadaşlarım glutensiz yiyeceklerimden istediklerinde hayır demeye çekiniyorum ve bu durumda yiyeceklerim benim için yeterli olmuyor. (Ö4)"

"İlkokulda kimse bilmediği için bulaşıcı hastalık sanıldı çölyak. Çocuğum arkadaşlarına sürekli açıklama yapma durumda kaldı. Bu sebepten dolayı arkadaşlarından uzak kalma sorunu yaşadı. (V2)"

Psikolojik problemler alt temasında yine benzer olarak problem yaşanmadığına dair yanıtlar sıklıkla verilmiştir. Bununla beraber içe kapanma, üzüntü ve tepkisellik yaşanan psikolojik problemler olarak belirlenmiştir.

"Başlangıçta daha çocuksu davranma, içe kapanıklık gibi gözlemlerim olmuştu. (V3)"

"Arkadaşlarımla beraber yemek paylaşımı yapamamak beni üzüyor. (Ö5)"

"Çok fazla hastalıkla uğraştı, çocukluğundan bu yana bazen bu duruma neden benim başıma geldi, diye düşünebiliyor ve dikkat etmesi gerekenin tersine davranabiliyor. Tepki gösteriyor. (V5)"

Sağlık problemleri olarak öğrencilerin yaşamış olduğu gelişim problemi hem öğretmenler hem veliler tarafından dile getirilmiştir.

"Öğrenci lise 1'e başladığında çok kısaydı ama sonra düzeldi, şu an çok bir problem yok (T3)"

"Ben çocuğumda ilk olarak büyüme problemi gördüğümde, şüphelenerek doktora götürdüm. O tespitimle tahliller, kontroller yapıldı ve çölyak tanısı konuldu. (V4)"

Bağırsak enfeksiyonu, mide bulantısı, sık hastalanma ve şiddetli açlık hissi yaşanan problemlere dair verilen diğer yanıtlar olmuştur.

"Atakları olduğunda okula gelemiyor. Mide bulantısı ve kusma yapıyor. Genelde bağırsak problemleri yaşıyor. Bağırsak enfeksiyonları. (V1)."

"Çok ciddi acıkma problemi yaşayabiliyor. Bir defa yemeğini getirdiğimde çok acıkmıştı ve yemeğini nasıl yediğini anlatamam. (V5)"

Çölyak bir hastalık olmasına karşın dikkat ettiği için sağlık problemi yaşamadığını ifade eden katılımcılar olmuştur.

"Dikkat ettiğim için problem yaşamıyorum. (Ö2)"

Tablo 3

Çölyak Hastalığı Bulunan Öğrencilerin Eğitim Süreçlerine Yönelik Beklentilere İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
Eğitim Süreçlerinde Beklentiler	Öğretmenlerden Beklentiler	Anlayışlı olmak
		Sınıfa yönelik bilgilendirme
		Sınıf içi ödüllendirmelerde hassasiyet
		Herhangi bir beklenti mevcut değil
	Okul Yönetimlerinden Beklentiler	Anlayışlı olmak
		Kantinlere yönelik düzenleme
		Öğle yemeğine ilişkin düzenleme
		Öğrencinin takibinin sağlanması
		Herhangi bir beklenti mevcut değil
	Okul Dışı Yönetimlerden Beklentiler	Bilinçlendirme Çalışmaları
		Kantinlere yönelik düzenleme
		Vitamin ve ilaç alımlarının raporla sağlanması
		Glutensiz gıda satışı olan restoranların artırılması
		Erken teşhis ve tedaviye dönük uygulamalar
		Devletin maddi desteğinin artırılması
		Sportif etkinlik fırsatlarının yaratılması
		Glutensiz ürünlerin ucuzlatılması
		Glutensiz ürün satılan marketlerin artırılması

Eğitim süreçlerinde çölyaklı öğrencilere dair beklentiler incelendiğinde üç farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar öğretmenlerden beklentiler, okul yönetiminden beklentiler ve okul dışı yönetimlerden beklentiler şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerden beklentiler incelendiğinde anlayışlı olmak, sınıfa yönelik bilgilendirme ve sınıf içi ödüllendirmelerde hassasiyet konularında beklentiler olduğu bulunmuştur.

"İlkokulda öğretmenimiz bu konuda çok duyarlı davranmıştı. Ortaokulda bu o kadar yok. Sınıf içi bilgilendirme yapılması faydalı olur. Sınıf içi ödüllendirmelerde öğrencinin bu hastalığına ilişkin dikkat edilmesini de bekliyoruz. (V5)"

"Öğretmenlerimizin konuşması anlatması yeterli olur farklı bir beklentim yok öğretmenlerimden. (Ö4)"

"Genelde sınıfta yapılan etkinliklerde verilen ödüller pastalar hep glutenli. Bu konuda hassas davranılabilir. (V3)"

Görüşme gerçekleştirilen bazı katılımcılar ise öğretmenlere dair herhangi bir beklenti içinde olmadıklarını onların bu konuda yapacakları bir eylemin bulunmadığına dair yanıtlar alınmıştır.

"Öğretmenlerin yapabileceği bir şey yok. Bu sadece beslenme hastalığı. (V2)"

Okul yönetiminden beklentiler incelendiğinde sıklıkla okul kantinlerine yönelik bir düzenleme ihtiyacı bulunduğu ifade edilmiştir.

"Kantinler için bir şey yapılabilir. Mesela havalar ısındığında yaza doğru glutensiz dondurmalardan getirilebilir. (Ö3)"

"Okul kantinlerine müdahale edilmesini bekleriz. (T2)"

Okul yönetimlerinin çölyaklı öğrencilerin takibini yapılmasını önemli gören ve bunun gerçekleştirildiğini ifade eden yanıtlar mevcuttur.

"Öğrencimizi 9. sınıftan bu yana okul idaresi ile takip ediyoruz. Velisi de çok bilinçli. Biz de ihtiyaç durumunda destek sunuyoruz. (T3)

Okul yönetimlerinin bu anlamda üstüne düşen sorumlulukları yerine getirdiğini veya bu anlamda okul idaresinin yapabileceği herhangi bir eylem bulunmadığını belirten yanıtlar verilmiştir.

"Çölyaklı öğrenci sayısı çok az. Sayı çoğalırsa ancak bir şey yapabilirler. Bizim beklentimiz yok. (V3)

"Okul idaresinin yapabileceği bir şey yok. (V2)

Okul dışı yönetimlerden beklentiler alt temasında verilen yanıtlar incelendiğinde bilinçlendirme çalışmalarının önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.

"Üst yönetimlerce bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. (T1)"

Glutensiz ürün satılan marketlerin artırılması beklentisi, ulaşılabilirliğin artırılması adına bir taleptir.

"Yaygın olan marketlerde çölyak bölümlerinin oluşturulması fayda sağlayacaktır diye düşünüyorum. (T3)"

Sıklıkla verilen bir diğer yanıt ise glutensiz ürünlerin ucuzlatılması şeklinde olmuştur.

"Ürünler çok pahalı onları ucuzlatsalar güzel olur. (Ö5)"

Tablo 4

Çölyak Hastalığına Yönelik Genel Beklentilere İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
Genel Beklentiler	Farkındalık Çalışmaları	Bilinçlendirme Çalışmaları
	Ürünlere Ulaşılabilirlik	Glutensiz ürün satılan marketlerin artırılması
		Kantinlere yönelik düzenleme
		Öğle yemeğine ilişkin düzenleme
		Glutensiz gıda satışı olan restoranların artırılması
	Ekonomik Destekler	Devletin maddi desteğinin artırılması
		Vitamin ve ilaç alımlarının raporla sağlanması
		Sportif etkinlik fırsatlarının yaratılması
		Glutensiz ürünlerin ucuzlatılması
		Erken teşhis ve tedaviye dönük uygulamalar

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda kişilerin beklentilerine dair görüşleri analiz edilerek üç alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar farkındalık çalışmaları, ürünlere ulaşılabilirlik ve ekonomik destekler şeklinde isimlendirilmiştir. Farkındalık çalışmaları alt teması öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve toplumun bilinçlendirilmesi adına yapılacak çalışmaları işaret etmektedir.

"Daha çok ürünler hakkında, hastalık hakkında duyarlılık ve bilgilendirme bekliyoruz. Otizm de vs. olduğu gibi toplumu bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı. (V1)"

"Bilgilendirme yapılmalı ama sadece video veya görselle değil. Uygulamaya dönük etkileşimli ve etkili yöntemler kullanılmalı. (T4)"

Ürünlere ulaşılabilirlik alt temasında kantinlere yönelik düzenleme beklentisi içerisinde olunduğu hatta bazı öğrencilerin bu anlamda liste çalışması yaparak okul yöneticileri ile paylaştığı ifade edilmiştir.

"Öğrencimiz bir liste oluşturarak okul müdürü ile paylaştı. Kantinde neler olmasını talep ettiğine dair bir liste bu. Bu anlamda destek bekliyoruz. (V4)

Glutensiz ürün satılan marketlerin artırılması önemli görülmektedir. Böylelikle ürünlerin ucuzlayacağına dair bir inançta taşınmaktadır.

"Marketlere daha çok ürün getirilebilir. Bazı marketlerde özel bölümler var bu market sayıları artabilir, diğer marketlerde benzerini yapabilir. (Ö3)"

Ekonomik destekler alt temasında devletin maddi desteğinin artırılması özellikle vurgulanmıştır. Hâlihazırda devlet desteğinin bulunduğu fakat bu desteğin çok sınırlı malzeme alınabilmesine olanak sağladığı aktarılmıştır.

"Çölyak ürünleri çok pahalı. Devletin verdiği destek yeterli gelmiyor. Artırılmasını isteriz. (V5)"

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin benzerlik taşıdığı görülmüştür. Çölyak hastalığının tanılanması, özellikle gelişim problemi yaşatması dolayısıyla genel olarak çocukluk yaşlarında olmaktadır. Bu nedenle aileler, çocuklarının yaşadıkları problemleri, onlarla birlikte yaşamakta ve hissetmektedir. Katılımcı olarak seçilen öğretmenlerin, çölyaklı öğrencilerin sınıf öğretmeni olmasından hareketle, öğretmenin öğrenci ve velisi ile iyi iletişim kurduğu, hastalığa ilişkin bilgi sahibi olduğu, öğrencinin sorunları ve beklentilerinden haberdar olduğu anlamı çıkarılabilir. Çölyaklı olmanın akademik olarak büyük problem yaratmadığı ancak yalnızca bir sağlık problemi değil sosyal ve psikolojik problemlere zemin hazırlayan bir unsur olduğu ifade edilebilir. Eğitimcilere dönük olarak çok sayıda beklenti taşıdıkları bulgulardan anlaşılmaktadır. Bununla beraber kamusal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu da çok boyutlu olarak aktarılmıştır.

Tartışma

Çölyak hastalığı kronik bir sindirim sistemi problemi olarak nitelendirilir. Hastalığın süreğen olması bireylerin yıllar boyunca beslenmelerine hassasiyet göster-

melerini zorunlu kılmaktadır. Hastalığın yarattığı problemlerin önüne geçilebilmesi ancak uygulanacak özel diyet programları ile mümkündür. Her yaşta görülebilen bu hastalığın tespit ve tanısı sağlık kuruluşlarınca yapılmaktadır. Hastalığın sıklıkla görülen belirtilerinden birinin büyüme ve gelişim problemleri olması, ergenlik dönemi olarak ifade edilen büyüme ve gelişimin hızlı olduğu çağda kişilerin şüphe duymasını kolaylaştırmaktadır. Ergenlik dönemi içerisinde bireyin başta ailesi olmak üzere öğretmenleri, arkadaşları ve kendisi bu hastalığın bilincinde olarak kendilerine yönelik şüphe geliştirebilmektedirler.

Bu bölümde araştırma, literatürde yer alan diğer araştırmalar ile karşılaştırılmıştır. Literatürde eğitim alanında, çölyak hastalığına yönelik az sayıda araştırma olması sebebi ile karşılaştırma imkânı bulunan bulguların bu bölümde analiz edilmesi sağlanmış, diğer bulgular ise doğrudan sonuç bölümünde analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında ilk olarak İstanbul ili Tuzla ilçesinde çölyak tanısı aldığı belirlenen 14 öğrencinin dağılımı incelenmiştir. 14 öğrencinin 10'unun kız öğrenci olduğu görülmektedir. Okul kademesi olarak ise 4'ünün ilkokul, 3'ünün ortaokul, 7'sinin ise lise döneminde eğitimine devam ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmada kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek sayıda olduğu görülmektedir. Yıldız (2011) hastanede çölyak hastalarına ilişkin tanı testi etkililiği ölçümü için yaptığı çalışmada yaşları 1-18 arasında olan 33 erkek 57 kız ile çalışmasını yürütmüştür. Ertürk Beyter (2021) çocuklarda glutensiz diyete uyumu inceleyen çalışmasında 31 kız 19 erkek ile çalışma yürütmüştür. Kuloğlu (2014) çölyak hastalığının kadınlarda erkeklerden daha sıklıkla görüldüğünü ifade etmektedir. Riznik ve diğerlerinin (2021) Orta Avrupa'da 653 çocuk çölyak hastası ile gerçekleştirdiği çalışma örnekleminin %63,9'u kız çocuklarıdır. Balamtekin vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada 220 kişinin 134'ünün kız oluşu benzer yönde bir bulgu olarak sunulabilir. Bu anlamda araştırma bulguları literatürle paralel yönde bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran çölyak hastalığında daha semptomatik olması bu durumun açıklaması olarak sunulabilir (Quintero vd., 2012; Ciacci vd., 1995). Okul kademesi sınıflaması açısından birebir karşılayan araştırmaya rastlanmamasına karşın Özata Abanoz (2021) araştırmasında %66,7 oranında 5 ve 14 yaş aralığında tanı alındığını ifade etmektedir. Tanıların bu yaşlarda alınması semptomların kendini göstermeye başlaması, hastalığa karşı farkındalık oluşması gibi sebeplerle açıklanabilir.

Çölyaklı öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler incelendiğinde akademik anlamda genel olarak problem yaşamadıkları, çölyak hastalığı atak dönemleri daha ağır geçen öğrenciler için okula devamsızlık yapmalarına neden olduğu, bazı öğrenciler için tedavi almalarının ardından dikkat dağınıklığı ile karşılaşabildikleri, odaklanma problemi yaratabildiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Sosyal açıdan ortak et-

kinliklere katılamamak en çok dile getirilen problem olmuştur. Ayrıca çekingenlik, açıklama yapma ihtiyacı ve dışlanma problemleri de ifade edilenler arasındadır. Psikolojik açıdan daha sıklıkla problem yaşanmadığı dile getirilmesiyle beraber üzüntü ve içe kapanma ifadeler arasında yer almaktadır. Sağlık problemleri açısından ise gelişim problemleri en sık dile getirilen problem olmuştur. Bu araştırma ile benzer olarak Gülten (2021) araştırmasında kişilerin ilk tanı alma süreçlerinde üzüntü duyduklarına ilişkin yanıtlar aldığını belirtmiştir. Akkaya (2014) çölyak hastalığı bulunanların anksiyete, depresyon ve yaşam kalitesi açısından incelendiği araştırmasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal açıdan bakıldığında Sarı vd. (2018) çölyak hastalığının yalnızca bir sağlık problem olmadığını, sosyal problemler yarattığını araştırma sonuçlarında belirtmektedir. Hastalığın kabulünde en zorlanan grup olan 12-17 yaş ergenlerin hastalığa karşı öfke ve kızgınlıkla sosyal ortamlarda yemek yeme, gezme sırasında diyetlerini bozdukları gözlemlenmektedir (Mearin, 2007).

Sonuç

Çölyak hastalığı bulunan öğrencilerin yaşadığı problemlere yönelik bulgular ve tartışma değerlendirildiğinde sonuç olarak öğrencilerin birbirlerinden farklı sağlık problemleri yaşadıkları görülmektedir. Bunun gerekçesi, çölyak hastalığının kişiden kişiye farklı etkiler yaratması ile ifade edilebilir. Akademik anlamda hastalanma sıklığına paralel olarak okul devamsızlığına sebep olması, tedavi ve diyetin getirdiği dikkat dağınıklığı ve odaklanma problemleri yaratabildiği belirlenmiştir. Sosyal anlamda glutensiz diyetin getirdiği sınırlamalar ile bireyler sosyal yaşantılarından ödün verebilmekte, bununla beraber dışlanma ve yalnızlaşma problemleri yaşayabilmektedir. Psikolojik anlamda bireylerin çok bilinmeyen bir hastalığa sahip olmanın yarattığı etki ile üzüntü ve içe kapanma yaşayabildikleri sonucu ifade edilebilir. Tüm bu değerlendirmeler ile beraber eğitim süreçlerinde yaşanan problemler temasının tüm alt temalarında problem yaşanmadığına dair birçok yanıt verildiği görülmüştür. Bu durumun gerekçesi çölyak hastalığının kişilerin öz denetimlerini, bilgi ve farkındalık seviyelerini artırmalarını mecbur kılması ve alternatifler üreten, problemlere çözüm bulma özelliklerinin güçlenmesi ile açıklanabilir. Akademik anlamda problem yaşanmadığına dair sıklıkla verilen yanıtlar yine erken yaşta yaşanan hastalıkların öğrencilere getirdiği olgunlaşma ile açıklanabilir.

Eğitim süreçlerindeki beklentiler; öğretmenlerden beklentiler, okul yönetimlerinden beklentiler, okul dışı yönetimlerden beklentiler alt temalarından oluşturulmuştur. Öğretmenlerden beklentiler, anlayışlı olmak, sınıfın bilgilendirilmesi, sınıf içi ödüllendirilmelerde hassasiyet şeklinde ifade edilmiştir. Bazı cevaplar ise öğretmenlerden beklentisi olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıfa yönelik bilgi vermesi, öğrencinin arkadaşlarını bilinçlendirmesi çölyaklı öğrencinin sınıf içinde

karşılaşacağı sosyal problemlerin önüne geçilmesini sağlayacaktır. İlkokul kademesinde çok fazla sorun olmayan bu durum, ortaokul kademesi itibarıyla derse giren öğretmen sayısının artmasıyla öğrenciler ve velileri için bir sorun hâline gelmektedir. Bu sorunun önüne geçilmesi için yapılandırılmış bir bilgilendirme programının uygulanması faydalı olacaktır. Çölyaklı öğrencinin bilincinde olan ve anlayış gösteren öğretmen, öğrencisinin ihtiyaçlarını bilen bir yaklaşım göstererek, öğrencinin gruptan dışlanmasına, yalnızlaşmasına ve psikolojik anlamda olumsuz duygular hissetmesine engel olacaktır.

Okul yönetiminden beklentiler incelendiğinde, kantinlere yönelik düzenleme sıklıkla verilen yanıt olmuştur. Öğle yemeğine ilişkin beklentiler yine benzer yönde bir düzenleme ihtiyacı olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının giderilmesi anlamında bir beklenti içinde oldukları, bu yönde bir eksiklik gördükleri ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrenci velilerinin bu konuda beklenti içinde oldukları ve okul yönetimlerinden talepte bulundukları görüşmeler ile belirlenmiştir. Bu durum okullara yönelik belli standartların oluşturulması gerekliliğini de göz önüne çıkarmaktadır.

Okul dışı yönetimlerden beklentiler incelendiğinde, genel bilinçlendirme çalışmaları, glutensiz ürün satılan market sayısının çoğaltılması ve devletin maddi desteğinin artırılması sıklıkla belirtilen beklentiler olmuştur. Yine glutensiz ürünlerin ucuzlatılması ve vitamin/ilaç desteğinin raporla sağlanması beklentisi maddi anlamda değerlendirilebilecek beklentilerdir. Sonuçlardan hareketle çölyaklı öğrenciler için beklentilerine yönelik olarak çölyaklı bireylerin genel olarak toplumun bilinçlendirilmesinin faydalı olacağını düşündükleri, yaşam standartları konusunda ise imkânların artırılmasını bekledikleri söylenebilir. Hastalığa ilişkin kendi bilinç düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenen öğrenci ve ebeveynlerinin açıklama yapma ihtiyaçlarının ortadan kaldırılması ve belirtileri anlamında sinsi olabilen bir hastalık olan çölyak hastalığını yaşayan başka bireylerinde olabileceği ihtimali ile bilinçlendirme çalışmalarına önem verdikleri gözlemlenmiştir.

Genel beklentiler ise çölyaklı bireylerin yaşadığı problemlerin ve beklentilerin, yalnızca eğitim süreçleri bazında ele alınmasının, onlara sunulacak katkıyı azaltacağı düşünülerek oluşturulmuştur. Genel beklentilerin, bilinçlendirme çalışmaları, ürünlere ulaşılabilirlik ve ekonomik destekler alt temalarından oluştuğu belirlenmiştir. Ürünlere ulaşılabilirlik konusu beklentilerin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu durum özellikle çölyaklı bireylerin ve ebeveynlerinin gıdalara ulaşım konusunda bir standart istediklerini göstermektedir. Toplumdan farklı olmak değil aksine toplumun genel olarak ulaştığı koşullara, aynı onlar gibi ve onlar kadar ulaşmak beklentisinin ön plana çıktığını ifade edebiliriz.

Bilinçlendirme çalışmalarına dair verilen yanıtlar ikinci sırada gelmektedir. Buradaki bilinçlendirme çalışmaları çölyaklı bireylerin hastalığa ilişkin bilgilendirilmeleri, psikolojik anlamda güçlendirilmesi veya teknik bilgilerle donatılması anlamında değildir. Çölyaklı bireyin çevresine sunulacak eğitimler ile çevrenin bilinçlendirilmesini sağlamak ve hastalığı bulunan bireylerin standart yaşam koşullarına asgari ölçüde ulaşmasını sağlamak, yaşam konforunu artırmak beklenmektedir. Bu bilinçlendirme çalışmalarının ise rafine edilmiş, planlanmış bir şekilde eğitim ortamlarında uygulanması ile ilgili beklentilerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Ekonomik desteklerde ise çölyaklı bireylerin toplumun geri kalanının temel ihtiyaçlara daha makul fiyatlardan ulaştığını göz önünde bulundurarak bu eşitsizliğin giderilmesi yönünde beklenti içinde oldukları değerlendirilebilir. Yine sağlık uygulamaları açısından vitamin ve ilaç desteği ile erken teşhis/tedaviye yönelik uygulama beklentileri, mevcut uygulamalara dair olan atıflardır. Birçok süreğen hastalıklar ve hastalıklarda, kişilerin ihtiyaçları devletin sağlık mekanizması tarafından çözülmektedir. Benzer uygulamaların geliştirilmesi talebi, çölyaklı bireylere yönelik beklenti olarak araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çölyaklı bireylerin güçlü bir sosyal kimliğe sahip olduğu görülmektedir. Yaşam standartları anlamında hazır olmayan kişilerin çölyaklı bireyler değil aksine çevrelerindeki kişilerin, öğretmenlerinin, okul yönetimlerinin, okulların, kantinlerin, marketlerin, ilgili kurum ve kuruluşların olduğu ifade edilebilir. Okullar içerisinde, çölyak hastalığına dair standartları oluşturulmamış bir yapının problemini çölyaklı öğrenciler ile beraber öğretmenleri çekmektedir. Okul kantininden ihtiyacını gideremeyen bir öğrencinin yaşadığı problem, akranları karşısında yaşadıkları sosyal ve psikolojik durum doğrultusunda yaşanan öğrenci mağduriyet ve eksik kalan sosyal öğrenmeler eğitim süreçleri açısından büyük bir kayıptır. Belirtilen değerlendirmeler doğrultusunda eğitimcilere, ilgili bakanlıklara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Eğitimcilere yönelik;

• Eğitim süreçlerinde kullanılmak üzere kapsamlı bir Çölyak Farkındalık ve Destek Programı (ÇFDP) hazırlanması,

• Belirtilen ÇFDP kapsamında okul yönetimlerince çölyaklı öğrencilerin tespit edilmesinin ve takibinin sağlanması,

• Okul rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri aracılığı ile çölyaklı öğrencilerin akademik, sosyal, ekonomik ihtiyaçlarının tespit edilmesi,

• Uzman doktorlardan alınacak eğitim desteği ile eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere yönelik çölyak konusunda bilinçlendirici eğitimler planlanması,

• Eğitimlere ek olarak afiş ve broşür çalışmaları ile toplumun farkındalık düzeyini artıracak uygulamaların geliştirilmesi,

• ÇFDP kapsamında okul kantinlerine yönelik standartların geliştirilmesi,

• Çölyak Dostu Kantin-Glutensiz Köşelerin okul kantinlerinde oluşturulması, çölyaklı bireylerin ihtiyaç duyduğu gıdaların temin edilmesinin sağlanması,

• Okul kantinlerinde farkındalık geliştirici afişlerin yer almasının sağlanması,

• Çölyaklı öğrencilerin sosyalleşme imkânlarının sınırlılığı göz önüne alınarak çölyaklı anne-çocuk kamplarının planlanması.

İlgili bakanlıklara yönelik;

• Glutensiz gıda reyonlarının bulunduğu marketlerin artırılması,

• Devletin sunduğu maddi desteğin artırılması,

• Çölyak hastalığına ilişkin gerekli vitamin ve ilaç alımlarının sağlanması için Sağlık Bakanlığı tarafından ilaç raporunun çıkarılması ve ücretsiz sunulması adına çalışma yapılması,

• Erken teşhis ve tedaviye yönelik uygulamaların geliştirilmesi,

• Restoranlara çölyak farkındalığı kazandırılması ve uygun menülerin hazırlatılması,

• Çölyaklı bireylerin birbirleri ile buluşma ve sosyalleşmelerine yönelik fırsatların oluşturulması.

Araştırmacılara yönelik;

• Öğrencilerin önemli bir hastalık yaşamalarına karşın akademik, sosyal ve psikolojik anlamda sorun yaşamadığını belirten ifadelerden hareketle, çölyak tanısı bulunan öğrencilerin karakter özelliklerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirilebilir.

• Bilinçlendirme faaliyetlerine duyulan ihtiyacı gösteren sonuçlar bağlamında öğretmenlerin çölyak hastalığına yönelik bilgi düzeyini ölçme konusunda çalışılabilir.

Kaynakça

Akça, F., ve Özyürek, A. (2019). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve normal çocuğa sahip ebeveynlerin problemleriyle başa çıkma yöntemleri, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 37-52.

Akkaya, M. İ. (2014). *Çölyak tanılı adölesanlarda anksiyete, depresyon ve yaşam kalitesinin glutensiz diyetle ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege üniversitesi.

Ali, I. A., and Abdalla, M. S. (2017). Educational management, educational administration and educational leadership: definitions and general concepts, *SAS Journal of Medicine (SASJM)* https://doi.org/10.21276/sasjm.2017.3.12.2

Alireisoğlu, A., Tüysüz, H., ve Yiğit, S. (2021). Uzaktan eğitim başlangıcında karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen çözümleri. *Social Science Development Journal, 6*(27), 261-283.

Balamtekin, N., Uslu, N., Baysoy, G., Usta, Y., Demir, H., Saltık-Temizel, I.N., Özen, H., Gürakan, F., and Yüce, A. (2010). The presentation of celiac disease in 220 Turkish children. *Turk J Pediatr, 52*(3), 239.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi.* Başaran Yayın.

Ertürk Beyter, M. (2021). *Covid-19 pandemisi sırasında çölyak hastalığı olan çocuklarda glutensiz diyete uyumun değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. Ege üniversitesi.

Bozdoğan, S. (2018). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada alternatif paradigmalar ve liderlik algısına ilişkin bir değerlendirme, *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1*(1), 52-66.

Ciacci, C., Cirillo, M., Sollazzo, R., Savino, G., Sabbatini, F., and Mazzacca, G. (1995). Gender and clinical presentation in adult celiac disease, *Scandinavian journal of gastroenterology, 30*(11), 1077-1081.

Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 7*(13), 284-308.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online, 2* (2).

Dalgıç, B., Sarı, S., Baştürk, B., Ensari, A., Eğritaş, O., Bükülmez, A., ... ve Turkish Celiac Study Group. (2011). Prevalence of celiac disease in healthy Turkish school children. *Official journal of the American College of Gastroenterology| ACG, 106* (8), 1512-1517.

Demirçeken F. G. (2011). Gluten enteropatisi klasik bir öykü ve güncel gelişmeler. *Güncel Gastroenteroloji Dergisi, 15*(1), 58-72

Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü,* Anı Yayıncılık.

Ensari, H., ve Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim okullarında yönetim ve kalite,* Morpa Kültür Yayınları.

Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49* (2), 155-168.

Ertekin, V., Selimoğlu, M.A., Küçük, N., ve Okçu, N. (2007). Çölyak hastalıklı çocukların aile bireylerinde çölyak hastalığı prevalansı. *Güncel Pediatri Dergisi, 5* (1), 186.

Grossman, M. (2015). The relationship between health and schooling: What's new? *Nordic Journal of Health Economics, 3* (1), 7-17.

Gülten, N. (2021). *Çölyak tanısı almış çocukların ruhsal işleyişleri ile erken dönem anne imgesi ve anne tutumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi.

Hadjivassiliou, M., Sanders, D. D., and Aeschlimann, D. P. (2015). Gluten-related disorders: gluten ataxia. *Digestive Diseases, 33* (2), 264-268.

Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, (2017). *Okulda sağlığın korunması ve geliştirilmesi programı.* https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cocuk_ergen_db/dokumanlar/Uygulama_Klavuzu.pdf.

Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, (2018). *'Çölyak hastalığı': Öğretmenlere yönelik bilgilendirme rehberi.* https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/rehberler/Colyak_Hastaligi_Ogretmenlere_Yonelik_Bilgilendirme_Rehberi.pdf.

Harmancı, Ö. (2008). *Erişkin yaş grubunda çölyak hastalığının klinik özellikleri* [Yayınlanmamış yan dal uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Harris, H. (2008). Meeting the needs of disabled children and their families: some messages from the literature. *Child Care in Practice, 14* (4), 355-369.

Karaca, Ö. (2019). *Eğitim ve sağlık ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8* (4), 315-322.

Keller, K.M. (2003). Klinische symptomatik: zöliakie, ein eisberg. *Monatsschr Kinderheilkd, 151* (7)*,* 706–714.

Kırkıç, K. A., Aydın, E., ve Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşleri ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi, 2* (3), 137-154

Kırkıç, K. A. and Yahşi Ö. (2021). The characteristics of ınnovative teachers: The relationship between science teachers' views on student achievement and learning and teaching motivation, *Science Education International, 32* (1), 63-71

Kourner, U (2013). Glutensensitivität. *Ernährungs Umschau, 60,* 519–523.

Kuloğlu, Z. (2014). Çölyak hastalığı. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 8* (2), 105-111.

McAllister, B. P., Williams, E., and Clarke, K. (2019). A comprehensive review of celiac disease/gluten-sensitive enteropathies. *Clinical reviews in allergy ve immunology, 57* (2), 226-243.

Mearin, M. L. (2007). Celiac disease among children and adolescents. *Current problems in pediatric and adolescent health care, 37* (3), 86-105.

Özata Abanoz, B. (2021). *Diyete uyan çölyak hastalarının yaş gruplarına göre klinik ve laboratuvar bulgularının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. T.C. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler.* Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.

Polat, E., Yahşi, Ö. and Hopcan, S. (2020). Technology leadership in educational organizations: A systematic review. *Instructional Technology and Lifelong Learning, 1* (2), 203-220

Quintero, O. L., Amador-Patarroyo, M. J., Montoya-Ortiz, G., Rojas-Villarraga, A., and Anaya, J. M. (2012). Autoimmune disease and gender: plausible mechanisms for the female predominance of autoimmunity. *Journal of autoimmunity, 38* (2-3), J109-J119.

Riznik, P., De Leo, L., Dolinsek, J., Gyimesi, J., Klemenak, M., Koletzko, B., and Dolinsek, J. (2021). The knowledge about celiac disease among healthcare professionals and patients in Central Europe. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition, 72*(4), 552-557.

Sarı, P. D. H., Gökdağ, H., ve Kızılkaya, A. E. (2018). Çölyak hastalığına sahip ilkokul öğrencilerinin okulda sosyo-biyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşa-

dıkları problemlerin incelenmesi: bir vaka çalışması yöntemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18* (40), 121-134.

Tüysüz, H. (2021). Eğitim yöneticilerinin yenilikçi iş davranışları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 50* (232), 7-32.

Tüysüz, H., Yıldız, B.B., ve Balta, M. (2021). Uzaktan eğitimde özel eğitim ebeveynlerinin öğretmenlik rolleri: Nitel bir çalışma. *International Social Sciences Studies Journal, 7* (89), 4570-4581

Wagner, G., Berger, G., Sinnreich, U., Grylli, V., Schober, E., Huber, W. D., and Karwautz, A. (2008). Quality of life in adolescents with treated coeliac disease: influence of compliance and age at diagnosis. *Journal of pediatric gastroenterology and nutrition, 47*(5), 555-561.

World Health Organization. (2006). *The world health report: Working together for health.* http://www.who.int/whr/2006/whr06_en.pdf.

Yahşi, Ö (2021). Examination of educators' self-efficacy for effective communication. *Cypriot Journal of Educational Science. 16* (2), 451-467

Yahşi, Ö. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterliklerinin incelenmesi: İzmir örneği. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 3* (2), 232-250.

Yahşi, Ö., ve Aydın, S. (2020). Etkili iletişim özyeterlik envanteri'nin geliştirilmesi: Geçerlik–güvenirlik çalışması. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences, 2* (1), 257-275.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Yıldız, A. (2011). Çocukluk çağında çölyak hastalığı teşhisi ve diyet takibinde hızlı çölyak testinin etkinliğinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Yıldız, B. B., Tüysüz, H. ve Öztürk, M. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile yenilik yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 16* (3), 1087-1108.

Yüksel, H. K., Gönen, İ., Kılıç, O., Tüysüz, H., Yıldız, G., ve Efe, S. (2021). Bilim ve sanat merkezlerindeki ortaokul öğrencilerinin çalışma davranışlarının değerlendirilmesi: Kartal Prof. Dr. Şaban Durali Bilim ve Sanat Merkezi örneği. *Social Science Development Journal, 6* (26), 59- 77.

Eleştirel, Yansıtıcı ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin 10. Sınıf Matematik Dersi Tutum ve Başarısına Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşegül ÖZDİL[1], Ömer BEYHAN[2]

1 Bilim Uzmanı, Konya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Matematik, aysegulozdil505@gmail.com, ORCID:0000-0002-8235-4704.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, obeyhan@erbakan.edu.tr, ORCID:0000-0002-3811-0307.

Gönderilme Tarihi: 23.06.2022 Kabul Tarihi: 06.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1134973

Atıf: "Özdil, A., ve Beyhan, Ö. (2023). Eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin 10. sınıf matematik dersi tutum ve başarısına etkisi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2705-2740. DOI: 10.37669/milliegitim.1134973"

Öz

Bu araştırmanın amacı, 10. Sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik dersine karşı tutum ve başarısına etkisini incelemektir. Nicel yöntemlerden korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre yürütülen araştırmanın çalışma grubu, Konya ilinde farklı liselerde 10. Sınıfta öğrenim gören 304 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 10. Sınıf matematik dersi başarı testi ve ölçeği oluşturan kişilerden izinler alınarak kullanılan ortaöğretim matematik derslerine yönelik tutum ölçeği, eleştirel düşünme becerileri, yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ve yaratıcı düşünme becerileri ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler çoklu regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre 10. Sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri matematik başarı testi puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Ayrıca regresyon analizi bulgularına göre düşünme becerilerine ilişkin yordayıcı değişkenlerden sadece yaratıcı düşünme ölçeğinin cesaret ve şüphe etme boyutlarının matematik dersi başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer taraftan 10. Sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri matematik dersine yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Regresyon analizlerine göre, düşünme becerilerine ilişkin yordayıcı değişkenlerden sadece yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin anlama ve alışkanlık boyutlarının matematik dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle matematik öğretim programlarında düşünme becerilerine öncelik verilmesi, öğretmenin matematik dersinin öğretim süreçlerinde düşünme becerilerini aktif kılacak şekilde donanımlı ve yetkin olması, öğretmenlerin matematik dersine başlamadan önce, matematik tutum anketi uygulayarak öğrencilerinin matematiğe olan ilgisini belirlemesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: *ortaöğretim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, matematik başarısı, matematiğe yönelik tutum*

* Bu makale Ayşegül Özdil'in Ömer Beyhan danışmanlığında gerçekleştirdiği *"Lise öğrencilerinin düşünme becerileri ile matematik dersi kazanım ve tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi"* başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

The Effect of Critical, Reflective and Creative Thinking Skills on Attitude and Success in 10th- Grade Mathematics Course

Abstract

The purpose of this research is to examine the effects of 10th grade students' critical, reflective and creative thinking skills on their attitudes and success towards mathematics. The study group of the research, which was carried out according to the correlation type relational screening model, which is one of the quantitative methods, consists of 304 10th grade students studying at different high schools in Konya. As data collection tools in the research, the 10th grade mathematics achievement test developed by the researcher and the attitude scale towards secondary education mathematics lessons, which were used with the permission of the people who created the scale, critical thinking skills, reflective thinking level determination and creative thinking skills scales were used. Data optained through scales were analyzed by multiple regression method. According to the research findings, thinking skills of 10th grade students explain approximately 14% of the total variance in mathematics achievement test scores. In addition, according to the regression analysis findings, ıt was found that only the courage and doubt dimensions of the creative thinking scale were significant predictors of mathematics course success, among the predictive variables related to thinking skills. On the other hand, 10th grade students' thinking skills explain about 5% of the total variance in their attitude scores towards mathematics. According to the regression analysis, it was concluded that only the comprehension and habit dimensions of the reflective thinking skills scale, among the predictive variables related to thinking skills, significantly affect the attitudes towards the mathematics lesson. Based on these results, it is recommended that thinking skills should be given priority in mathematics teaching programs, that the teacher should be equipped and competent to activate thinking skills in the teaching processes of the mathematics course, and that teachers should determine their students' interest in mathematics by applying a mathematics attitude questionnaire before starting the mathematics lesson.

Keywords: *secondary education, creative thinking, critical thinking, reflective thinking, math success, attitude towards mathematics*

Giriş

Dünya var olduğundan beri hızla gelişip değişim gösterebiliyor. Sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, teknolojik, eğitim gibi pek çok alandaki değişim sebebiyle insan eğitimi bu hızlı gelişmelerden sürekli etkilendiği düşünülmektedir. Bununla beraber eğitimin de bu dinamik süreçte hep tazelenmesi gerekebilmektedir. Belki de eğitim programları bu sebepten çağına uygun yenilenmektedir. Bilim dalları ise bu değişimde hep önder olduğu varsayılırsa bilimin yeni keşiflerle değişime katkıda bulunması belki de yeri yadsınamaz gerçektir.

Bu bilimlerden biride matematiktir. Büyük matematikçi K. F. Gauss'a (1777-1855) göre "Matematik bilimlerin sultanı, hesap ise onun tacıdır." (Yusubov,2008). Galileo (1564-1642) ise matematik için, "Evren matematiğin dili ile yazılmıştır; harfleri üçgen çember ve diğer geometrik nesnelerdir. Bunları bilmedikçe onun bir sözcüğünü bile anlamayız. Matematiğin dilini bilmeyen için evren içinden çıkılmaz karanlık bir labirent gibidir." (Yıldırım, 2011) demiştir. Belki de matematik evrenin dili olmasından dolayı eğitimde olması gerekli bir bilim halini almıştır. Bu sebeple matematik eğitimi ülkemiz eğitim sisteminde her zaman önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla matematik, eğitim programlarında önemli yere sahip olduğunu yukarıdaki görüşler doğrultusunda söyleyebiliriz.

Düşünme eylemi ise 21. yüzyılda temel düzeyden üst düzeye geçiş yaptığı için matematik bilimini belki de daha derin hale getirmektedir. Bu da bize matematiği anlamak ve yordalamak en başta derin düşünme ile başlayacağını göstermektedir. Düşünme eyleminin derinliği arttıkça öğrencilerin eğitim hayatında matematiğe bakış açısının mesafeli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin matematik başarıları, eğitimin her basamağında yeri yadsınamayacak kadar büyük bir noktayı teşkil ettiğini varsayarsak toplum olarak okullarda öğretilmeye çalışılan matematik, sahip olduğu öneminden dolayı başarılması beklenen bir ders oluyor.

Matematik Eğitimi kavramı, bu bilimin her aşamada öğretim hedeflerini yapmak üzere öğrenim ve öğretimi oluşturmaya yönelik bütün faaliyetlerdir. Bu faaliyetler kapsamında tüm öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını olumlu hale getirmek ve dersin kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak her kademede öğretim programlarının önemli bir amacıdır. Bu dersin kazanımlarını yeterli düzeyde gerçekleştiremeyen öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumlar gösterdikleri düşünülmektedir (Albayrak, 2000). Matematikçilerin gözünde matematik bizi doğruya, kesin bilgiye götüren biricik düşünme yöntemidir (Yıldırım, 2004). Burada matematik eğitiminde düşünme becerilerini üst düzeyde kazandırmanın önemini vurguluyor. Mesela 'iki artı iki nedir?' sorusu yakınsak düşünmeyi ölçerken 'hangi hesaplama dört eder?' ya da 'dört nedir?' soruları ile yaratıcılık düşünme geliştirilebilir. Bu nedenle düşünme becerileri ile öğrencinin matematik başarısı ve tutumu arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Belki de matematik öğretim programlarının hazırlanması, işe koşulması ve değerlendirilmesinde düşünme becerilerinin öncelikli olarak dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretimin odak noktası, öğrencilerin üst düzey düşünmelerini daha iyi geliştirmek için yavaş yavaş geleneksel ders kitabına dayalı ezberci öğrenmeden gerçek dünyada sorgulayıcı öğrenmenin gerçekleşmesini hedeflemektedir (Liu vd., 2021).

Alan yazında farklı düşünme becerilerinden söz edilmektedir. Bunların bazıları metabilişsel düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, tümevarımsal düşünme, global düşünme, refleksif düşünme gibi örnekleri arttırabiliriz. Resnick (1987) düşünme becerilerini üst düzey düşünme becerileri ve temel düzey düşünme becerileri olmak üzere iki kategoride ele almıştır.

Üst düzey düşünme becerileri gelecekte kişinin sahip olması gereken yeterlilikler olarak görülmektedir. Dünya Ekonomi Forumu'nda, dördüncü sanayi devrimiyle birlikte değişen toplum ihtiyaçlarına uyum sağlayacak bir insanda olması beklenen beceriler belirtilirken, gelecekte ihtiyaç duyulacak becerilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri olduğu ve bu becerilerin zamanla daha ön sıralara yerleşeceği öngörülmüştür (Gray, 2016). Bu ifadeler temel düzey ve üst düzey düşünme becerileri arasında önemli bir fark olduğunu düşündürmektedir.

Öğrenme ortamında sıklıkla kullanılan ve araştırmamıza konu olan düşünme biçimlerini açmak gerekirse yansıtıcı düşünme, öğrencilerin (öğrenme sürecinin nihai "ürünü") öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini, hedeflerini tanımlamalarını ve öğrenme süreçlerine verimli katkılarda bulunmalarını sağlar (Chee, Choy ve Pou, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin zor olduğunu düşündükleri problemleri çözmelerini sağlayan yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri belki de öğrencilerin eğitim hayatında başarılarını arttırabilir.

Yansıtıcı düşünme neyi, nasıl yaptığımız üzerine düşünmektir. Kendinizi geliştirmek için deneyim ve eylemlerinizi aktif olarak analiz etmek demektir (Aldahmash, Alshalhoub ve Naji, 2021). Örneğin bir öğrenci bir sonraki sınavda daha başarılı bir performans göstermek istiyorsa son sınavına nasıl hazırlandığını değerlendirerek yansıtıcı düşünce sergilemiş olur.

Yaratıcılık, işleyen bellek ve nesneleri kategorize etme ve manipüle etme yeteneği gibi sıradan bilişsel süreçlerin uygulanmasından kaynaklanan zihinsel bir fenomendir (Hançerlioğlu, 2000; Sternberg ve Grigorenko ve , 2004; Ward, Smith ve Vaid, 1997). Daha da önemlisi, yaratıcı düşünme yeteneği öğretilebilir ve geliştirilebilir, yaratıcılık sabit bir doğuştan gelen özellik değildir (Ritter ve Mostert,2016; Scott, Leritz ve Mumford, 2004).

Eleştirel düşünmeyi karakterize etmek için kavramsallaştırma önemlidir. Bu kavramsallaştırma öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmedeki başarıları hakkında öğretmenleri bilgilendirebilecek öğretim müdahaleleri ve eleştirel düşünme becerilerinin uygun değerlendirmeleri için bir çerçeve sağlamaktadır (Ennis, 1993; Kurfiss, 1988).

İdeal eleştirel düşünür, her zaman meraklıdır, bilgilidir, akla güvenir, açık fikirlidir, esnektir, değerlendirmede adildir, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüsttür, yargıda bulunurken ihtiyatlıdır, yeniden düşünmeye isteklidir. Sorgulamanın konusu ve koşulları eleştirel düşünmeye izin verir (Fisher,2007; Halpern, 1999).

Gerek öğrencinin düşünme becerilerine gerekse matematik öğretiminde öğrencinin başarı ve tutumuna ilişkin bir anlam katabileceği düşüncesi ile yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmada üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme incelenmiştir. Araştırmanın amacı "eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik dersine karşı tutum ve başarıya etkisini incelemektir". Çalışmanın problem cümlesi ise "eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik dersi başarılarını ve tutumlarını ne derece etkilemektedir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel verilerin elde edilmesine olanak sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki türlü çözümleme yönteminden korelasyon türü ilişkisel araştırma desenine yer verilmiştir (Karasar, 1991). Korelasyon türü araştırmalar değişkenlerin beraber değişimlerini inceler. Bu inceleme bir neden sonuç ilişkisinin oluşabileceği konusunda araştırmacıya fikir verebilir fakat kesinlikle neden sonuç şeklinde yorumlanamaz (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik başarı ve tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada geniş bir öğrenci katılımı (110 kız ve 194 erkek) sayesinde öğrencilere uygulanan başarı testi, ölçek gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen veriler çoklu regresyon analizi yardımıyla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Covid 19 pandemisi nedeniyle internet üzerinden çevrimiçi olarak belirlenmiştir. Öncelikle araştırmada ölçek yazarlarından, etik kuruldan (Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Bakanlığı, 12.11.2021 Tarihli, 10 sayılı, 2021/523 karar no) ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Sonra çalışmaya gönüllü katılımın onaylanarak başlandığı bir googledocs dosyası hazırlanmıştır. Bu dosyaya bazı demografik veriler ile ölçek maddeleri eklenmiştir. Gönüllülük dışında 10. Sınıfta öğrenim gören, bilgisayar ya da cep telefonu kullanabilen öğrenciler hedef kitle olarak belirlenmiştir. Hem hızlı ulaşım hem de dijital çağ açısından teknolojik aletler seçilmiştir. Böylece

ilgili googledocs linki, araştırmacı tarafından uygulama yapılacak okulların yönetici, öğretmen ve öğretmenler tarafından oluşturulmuş ve katılımcıların bilgi/deneyim paylaşımları yaptıkları çeşitli sosyal medya gruplarıyla paylaşılmıştır. Tekrar veri girişi engellemek için ip sistemi kullanılmıştır. Oluşturulan link 20. 11. 2021 tarihinde ilk olarak paylaşılmış ve yaklaşık 30 gün sonra kaldırılmıştır. Bu sayede 304 10. Sınıf öğrencisinden geri bildirim alınmıştır. Bu öğrencilerden sağlanan veriler üzerinden analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki 10. Sınıf öğrencilerinin demografik dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

10. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Dağılımları

Değişkenler	-n-	-%-
Cinsiyet		
Kız	110	36.2
Erkek	194	63.8
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	97	31.9
Lisans üstü	31	10.2
Lise	48	15.8
Ortaokul	31	10.2
Yüksekokul/Üniversite	97	31.9
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	64	21.1
Lisans üstü	46	15.1
Lise	49	16.1
Ortaokul	29	9.5
Yüksekokul/Üniversite	116	38.2
Aile Aylık Gelir		
3000 TL ve altı	46	15.1
3001 TL-4500 TL	54	17.8
4501 TL-6000 TL	40	13.2
6001 TL-7500 TL	27	8.9
7501 TL ve üstü	137	45.1
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	103	33.9

Fen Lisesi	42	13.8
Meslek Lisesi	107	35.2
Özel Lise	52	17.1
Toplam	304	100.0

Demografik veriler sayesinde 304 öğrencinin her seviyeden olduğunu söyleyebiliriz. Kız ve erkek sayıları çalışmada tek cinsiyetle çalışılmadığını, anne ve baba eğitim düzeylerinin her kademeden olduğunu, ailenin gelir düzeylerinin uçlarda olmadığını ve okul türlerinin çeşitliliğini demografik dağılımda görebiliyoruz. Böylece öğrenciler arası farklılıkların çok olmadığı, bu bilgiler ışığında çalışmanın dengeli yürütüldüğü söylenebilir. Ayrıca araştırmamıza konu olan öğrencilerin; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik başarısına ve tutumuna yönelik etkilerini incelerken bu şekilde bir dağılım göstermesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılı, Konya il merkezindeki liselerde okuyan 10. Sınıf 304 öğrenci ile 10.Sınıf matematik güz dönemi okutulan ilk iki ünite kazanımları ve 4 haftalık bir süreyle sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Matematik Dersi Başarı Testi

10. Sınıf matematik dersi kazanımlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testi kullanılmıştır. Kazanımlar ise ilk iki ünite olarak seçilmiştir. Araştırma çalışmaları seçilen iki ünite bittiği an başlamıştır. Sonraki ünite tam işlenmediği için geçerlilik ve güvenirlik açısından çalışmaya dahil edilmemiş ve ilk iki ünite ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda sayma ve olasılık ile fonksiyonlar ünitelerindeki 15 sayıda kazanımı temsilen 40 soru hazırlanmıştır. 10. Sınıf matematik dersi kazanım sayısı ve süre tablosu Ek 1'de yer almaktadır (MEB, 2018). Sayma ve olasılık üniteleri 8 kazanımdan oluşmaktadır. Fonksiyonlar ünitesi ise 7 kazanımdan ibarettir. Bu kazanımların alt öğrenme alanları, konu, kazanım ve açıklamaları Ek 2'de yer almaktadır (MEB, 2018). Katılımcıların soruları cevaplarken sıkılmaması ve alt öğrenme alanlarının hepsini kapsadığı için bu testte 40 soru yeterli bulunmuştur. Ülkemizde birçok önemli sınav test tekniği ile yapıldığından buna paralel olması için araştırmadaki tüm sorular çoktan seçmeli olarak belirlenmiştir. Başarı testinin ilk hali Ek 3'de yer almaktadır. Ölçme aracında maddelerin hazırlaması, belirlenmesi ve seçilmesi sürecinde uzmanların görüşleri de dikkate alınmıştır. Bu sorular matematik dersine giren 2 öğretmen, bir matematik eğitimi doktoralı akademisyen ve 1 eğitim programları öğretim uzmanı tarafından incelenmiştir. Eğitim programları öğretim uzmanının,

yürütülen bu bilimsel çalışmada ölçme ve değerlendirme bilgisinden dolayı görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda; 1. ünite de yer alan permütasyon alt öğrenme alanı ile ilgili diğerlerine göre daha fazla soru sorulduğu kanısına varılmıştır. Dengeli dağılım için 7. ve 11. sorular permütasyon alt öğrenme alanını kapsaması sebebiyle çıkarılmıştır. 1. ünitenin diğer alt öğrenme alanı binom açılımında ise benzer soru olmasından dolayı 22. madde çıkarılmıştır (23. madde ile benzer). 2. ünite fonksiyonlar konusunda ise 32. soru değer bulma alt öğrenme alanını kapsamaktadır. 39. soru ise grafik yorumlama alt öğrenme alanına sahiptir. Bu konulardan yeterli sayıda sorular sorulduğu düşünüldüğünden tekrara kaçmamak adına çıkarılmışlardır. Özetle ölçek aracında 7,11, 22, 32 ve 39. soruların iptaline karar verilmiştir. Bu şekilde hazırlanan çoktan seçmeli sorulardan 5 tanesi elenmiştir. Başarı testinin son hali Ek 4'te yer almaktadır. Ölçme aracındaki 5 maddenin elenmesi ardından araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak Türkçe öğretmeni, testin Türkçe imla ve bilimsel doğruluk kontrolünü yapmış ve bir sorun olmadığını belirtmiştir.

5 maddenin elenmesi ardından düzenlenen matematik başarı testinin geçerliğini sağlamak için, alanında uzman öğretim elemanlarının görüşü alınmış sonra da sorular madde analizine tabi tutulmuştur. 35 maddelik matematik başarı testi esas uygulamaya geçmeden önce pilot uygulama kapsamında 150 kişilik 10. Sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Matematik başarı testi madde analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Matematik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

	Pj	Sj	rjx		pj	Sj	rjx
M1	.74	.44	.61	M19	.60	.49	.66
M2	.66	.47	.68	M20	.60	.49	.72
M3	.43	.50	.35	M21	.45	.50	.57
M4	.59	.49	.77	M22	.25	.43	.11
M5	.64	.48	.69	M23	.62	.49	.70
M6	.56	.50	.77	M24	.61	.49	.65
M7	.61	.49	.70	M25	.53	.50	.74
M8	.56	.50	.77	M26	.55	.50	.78
M9	.59	.49	.76	M27	.56	.50	.74
M10	.59	.49	.72	M28	.27	.45	.22
M11	.57	.50	.79	M29	.54	.50	.75
M12	.58	.50	.74	M30	.53	.50	.72

M13	.56	.50	.77	M31	.56	.50	.79
M14	.55	.50	.84	M32	.60	.49	.61
M15	.57	.50	.78	M33	.57	.50	.67
M16	.60	.49	.74	M34	.44	.50	.55
M17	.57	.50	.75	M35	.44	.50	.55
M18	,56	.50	.81				
	KR-20= .96						

Testin öğrenciler tarafından anlaşılırlığı yönünde bir problem görülmemiştir ve analizler sonucu 35 maddenin güçlük düzeylerinin (pj) 0.27-0.74 arasında olduğu yine ayırıcılık güçlerinin (rjx) ise 0.35 ile 0.84 arasında olduğu görülmüştür. Özellikle başarı testlerinde madde ayırt edicilik düzeyi önemli bir yere sahiptir. Bu değerin 0.30'un üzerinde olması istenir (Turgut, 1992). Bu bulgulara göre matematik başarı testinin tüm maddelerinin yüksek ayırt edici bir yapıda olduğu söylenebilir. Geliştirilen matematik testinin daha sonra KR20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizi sonucunda testin güvenirlik katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre 10. Sınıf matematik dersi başarı testi yüksek güvenirlik, geçerlik ve ayırıcılığa sahip olduğu söylenebilir. Bu ölçme aracında bulunan soruların birkaçı aşağıda örnek olarak verilmiştir.

Örnek 1: 13 kişilik bir sınıftan bir başkan ve bir başkan yardımcısı kaç farklı şekilde seçilebilir?

A) 66 B) 135 C) 156 D) 164 E) 189

Örnek 2: Bir atıcının atış yaptığı bir hedefi vurma olasılığı $\frac{4}{5}$ tür. Atıcının bu hedefi vuramama olasılığının yüzde kaç olduğunu bulunuz.

A) %20 B) %30 C) %40 D) %50 E) %60

Örnek 3: f: R → R ve f(x) sabit fonksiyon ise f(1)+f(2)+f(3)=12 olduğuna göre f(7) değerini bulunuz.

A)1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

Matematik dersine yönelik tutum ölçeği

10. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Aşkar (1986) tarafından geliştirilmiş olan likert tipi beş dereceli ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçek ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin matematik derslerine yönelik tutumlarını belirleme amaçlı geliştirilmiştir. Ölçekte 11'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 20 madde bulunmaktadır. Ölçeğin DFA ve AFA faktör analizleri

ile gerçekleştirilen geçerlik analizleri ölçme aracının tek boyutlu bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın örnekleminde gerçekleştirilen Cronbach Alpha iç tutarlılık analizleri sonucu ölçeğin .92 güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Bu yönüyle matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin 10. Sınıf öğrencilerinin kullanımı için yüksek güvenirlik ve geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) Başol ve Evin Gencel (2013)'in Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Çalışması başlıklı çalışmalarından alınmıştır. Ölçeğin orijinali Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin hem orijinal hem de uyarlama için yapı geçerliği çalışmalarında uygulandığı grup lise ve üniversite öğrencileri olduğundan bu ölçek 10. Sınıf öğrencileriyle yürüteceğimiz araştırmamız için uygun bulunmuştur. Bu sebeple, lise öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılacak olan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği çalışmanın örneklemine uygulanmıştır.

Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda dört faktör elde edilmiştir. Bu faktörler (alt boyutlar): Yansıtma, Kritik Yansıtma, Anlama ve Alışkanlık alt ölçekleridir. Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından gerçekleştirilen Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin alt boyutları için .71 ile .74 arasında ölçeğin tamamı için ise .73 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için çalışma örneklemi üzerinde hesaplanan Cronbach alfa değerleri ise alt ölçekler için .73 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Bu bulgular Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin 10. Sınıfların kullanımı için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerisi ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı; Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"dir. Bu ölçeğin orjinali Ennis› (1985) tarafından kısa formlu bir likert ölçeği olarak geliştirilmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 30 Maddeden oluşmaktadır. Akbıyık (2002) tarafından gerçekleştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin AFA ve DFA analizleri sonucunda tek boyutlu bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Yine aynı örneklemde ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın örneklemi üzerinde gerçekleştirilen analizlerde Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin .88 Cronbach Alfa güvenirlik katsayısına sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar katılımcının yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği

10. Sınıf öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen 'Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Özgenel ve Çetin'in (2017) lise ve üniversite öğrencilerden oluşmuş örneklemlerde ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini test ettikleri çalışmalarında KMO değeri .897 ve Barlett testi ($p<0,05$) bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin lise öğrencileri için faktör yapısının uygun olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen AFA ve DFA analizleri sonucu ölçeğin 6 alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliktir. Bu altı faktör toplam varyansın %56'sını açıklamaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri ait oldukları alt boyutta 0.42'nin üzerinde bir faktör yüküne sahiptir. 25 sorudan oluşan ölçeğin tüm maddeleri olumlu cümle yapısında ve Likert tipi formdadır. Özgenel ve Çetin'in (2017) üniversite örnekleminde gerçekleştirdikleri Cronbach Alfa analizleri sonucu ölçeğin bütününe ilişkin .86 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmanın örnekleminde gerçekleştirilen analizler sonucu Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin alt boyutları ve toplamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .71 ile .87 arasında değişen değerler hesaplanmıştır. Bu bulgular Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin 10. Sınıfların kullanımı için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen matematik başarısı, tutum ve düşünme becerileri verilerinin analizinden önce verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırma verilerinin basıklık ve çarpıklık dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırma Verilerinin Basıklık ve Çarpıklık Dağılımları

		İstatistik Değer	Standart Hata
Başarı Testi	Çarpıklık	.016	.140
	Basıklık	-1.815	.279
Matematik Tutum	Çarpıklık	-.816	.140
	Basıklık	1.462	.279
Yansıtma	Çarpıklık	-.683	.140
	Basıklık	-.559	.279

Kritik Yansıtma	Çarpıklık	-.070	.140
	Basıklık	-.830	.279
Anlama	Çarpıklık	-.685	.140
	Basıklık	-.605	.279
Alışkanlık	Çarpıklık	-.299	.140
	Basıklık	-.583	.279
Yansıtıcılık Toplam	Çarpıklık	-.656	.140
	Basıklık	-.321	.279
Özdisiplin	Çarpıklık	-.422	.140
	Basıklık	-.196	.279
Yenilik Arama	Çarpıklık	-.632	.140
	Basıklık	.234	.279
Cesaret	Çarpıklık	-.227	.140
	Basıklık	-.471	.279
Merak	Çarpıklık	-.770	.140
	Basıklık	.095	.279
Şüphe Etme	Çarpıklık	-.630	.140
	Basıklık	-.140	.279
Esneklik	Çarpıklık	-.687	.140
	Basıklık	.042	.279
Mar.Yaratıcılık Toplam	Çarpıklık	-.710	.140
	Basıklık	.394	.279
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Çarpıklık	1.185	.140
	Basıklık	.808	.279

Tabloya göre çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüş ve normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir (Barndorff-Nielsen vd., 2000). Normal dağılım göstermesi çoklu regrasyon analizi yapılmasının ön şartlarından biri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterdiği test edilmiştir. Ardından, değişkenlere ait değişkenler arası ilişkiler (çoklu regresyon) ortaya konmuştur. Böylece, oluşturulan iki alt problemi test etmek için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini inceleyen ve araştırmacıya fikir sağlayan istatiksel bir araçtır. Bağımsız değişken sayısı iki veya daha fazla ise çoklu regresyon adını almaktadır (Wikipedia, 2021). Çalışmada, bağımlı değişkenler matematik başarısı ve tutumu iken bağımsız değişkenler yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmedir.

İstatistik teorisinde bu çoklu regresyon ilişkisi genel olarak şöyle ifade edilmektedir (Göktaş ve İşçi, 2010):

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + ... + \beta_k X_k + \varepsilon_i$$

Yukarıdaki eşitlikte bağımlı değişken Y; X_1, X_2, ... , X_k tane bağımsız değişkenin doğrusal bir kombinasyonunca tayin edilmektedir (Akkaya ve Pazarlıoğlu, 2000). Ayrıca k bağımsız değişken sayısını, β'lar bağımsız değişkenlerin katsayılarını, sabit terimi ifade etmektedir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular iki alt problem sorusu doğrultusunda elde edilmiş olup gerçekleştirilen işlemler çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

Alt Problemler

1- 10. Sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik dersi başarılarını ne derece etkilemektedir?

2- 10. Sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik dersi tutumlarını ne derece etkilemektedir?

Araştırmanın birinci alt probleminde 10. Sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerileri birlikte ele alındığında matematik başarısındaki etkisini yordalama gücü araştırılmıştır. Çoklu regresyon analizi ile oluşan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre bağımsız değişken olan düşünme becerileri ölçeği puanlarının matematik başarı testi puanları üzerindeki etkisini gösteren regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.05). Bu regresyon modelinin anlamlı olup olmadığını anlamak için p anlamlılık seviyesi 0.05'ten küçük olması istenmektedir (Rosner, 2010). Hesaplanan standardize yol katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, düşünme becerilerine ilişkin yordayıcı değişkenlerden sadece yaratıcı düşünme ölçeğinin cesaret ve şüphe etme boyutlarının matematik dersi başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (p<0.05). Bu bulgulardan hareketle diğer değişkenlerin matematik dersi başarısına anlamlı bir etki yapmadığı söylenebilir (p>0.05). Analiz sonucuna göre düşünme becerileri birlikte incelendiğinde matematik başarı testi puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıkladığı gözlemlenmektedir (R^2 = 0.14) Tabloda standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) yordayıcı değişkenlerin matematik başarısı üzerindeki önem sırasının; yaratıcı düşünme ölçeğinin şüphe etme boyutunun (β = –0.151) ilk sırada olduğunu, yansıtıcı düşünme ölçeğinin kritik yansıtma boyutunun son sırada olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

10. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Matematik Dersi Başarı Puanlarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta (β)	Standart Hata	Standardize Beta (β)	t	p
Yansıtma	1.308	1.342	.132	.975	.331
Kritik Yansıtma	-1.635	1.080	-.151	-1.514	.131
Anlama	.825	1.214	.084	.680	.497
Alışkanlık	1.096	1.177	.096	.931	.353
Özdisiplin	2.391	1.466	.203	1.630	.104
Yenilik Arama	2.547	1.948	.210	1.308	.192
Cesaret	2.293	1.257	.200	1.924	.048
Merak	-.236	1.359	-.021	-.174	.862
Şüphe Etme	3.059	1.212	.279	2.524	.012
Esneklik	-.844	1.387	-.075	-.609	.543
Eleştirel Düşünme Eğilimi	3.254	1.973	.109	1.649	.100
R=.375	R^2=.140	F=4.330	p=.000		

Araştırmanın ikinci alt probleminde 10. Sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını yordalama gücü araştırılmıştır. Çoklu regresyon analizi ile oluşan sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir. Tablo, varyans analizi sonucuna göre yordayıcı değişkenlerin ölçek puanlarının matematik dersine yönelik tutum puanları üzerindeki etkisinin istatiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (p<0.05). Araştırma sonucuna göre düşünme becerilerine ilişkin yordayıcı değişkenlerden sadece yansıtıcı düşünme ölçeğinin anlama ve alışkanlık boyutlarının matematik dersine yönelik tutumların anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (p<0.05). Bu bulgulardan hareketle diğer değişkenler ile matematik dersine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunamamıştır (p>0.05). Analiz sonucuna göre düşünme becerileri birlikte bakıldığında matematik dersine yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıkladığı gözlemlenmektedir (R^2 = 0.058). Tabloda bağımsız değişkenlerin matematik dersine yönelik tutumu üze-

rindeki ilk öneme sahip yansıtıcı düşünme ölçeğinin alışkanlık boyutunun ($\beta = 0.336$) olduğunu standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) bakarak söyleyebiliriz. Yaratıcı düşünme ölçeğinin merak boyutunun ($\beta = –0.133$) ise önem açısından son sırada olduğunu ifade edebiliriz.

Tablo 5

10. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta (β)	Standart Hata	Standardize Beta (β)	t	p
Yansıtma	-.016	.020	-.111	-.785	.433
Kritik Yansıtma	-.004	.016	-.024	-.232	.817
Anlama	.031	.018	.221	1.912	.048
Alışkanlık	.055	.018	.336	3.120	.002
Özdisiplin	-.009	.022	-.050	-.385	.700
Yenilik Arama	-.001	.029	-.006	-.034	.973
Cesaret	.018	.019	.110	.963	.336
Merak	-.022	.020	-.133		.284
Şüphe Etme	.020	.018	.125	1.081	.281
Esneklik	-.008	.021	-.050	-.389	.698
Eleştirel Düşünme Eğilim	-.003	.030	-.008	-.109	.913
R=.241	R^2=.058	F=2.630	p=.0350		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin yordayıcı değişkenlerden sadece yaratıcı düşünme ölçeğinin cesaret ve şüphe etme boyutlarının matematik başarısını pozitif yönde anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ölçeği, yaratıcı düşünme ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, merak, esneklik boyutları ve yansıtıcı düşünme ölçeğinin yansıtma, kritik yansıtma, anlama, alışkanlık boyutları 10. Sınıf öğrencilerin matematik başarısında anlamlı yordayıcılar olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu yurt dışı ve yurt içi çalışmalarla paralellik göstermektedir. Siswono (2010), "Öğrencilerin Matematiksel Problem Çözme ve Problem Kurma Sürecindeki Yaratıcı Düşünmeleri" araştırmasında, matematiksel problemleri çözme ve problem kurma sürecinde öğrencilerin kullandığı yaratıcı düşünme seviyelerini ortaya koymuştur. Çalışma nitel desenli ve 8. Sınıf seviyesinde-

ki 13 öğrenci ile yürütülmüştür. Bulgulara göre öğrencilerin yaratıcı düşünmelerinin matematiksel problem çözme ve problem kurma durumlarında akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarını kullanma açısından üç farklı seviyede olabileceği belirlenmiştir. Siswono, öğrencilerin matematik dersi başarıları ile bu seviyeler arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Cansız (2015) düşünme becerilerinden "yaratıcı düşünme" üzerinde çalışmış ve Gerçekçi Matematik Eğitimine dayalı bir öğretimin matematik başarısına ve düşünme becerilerine etkisini inceleyerek, bu yaklaşımın öğrencilerin hem ders başarısını hem de yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca Ghazivakili ve arkadaşlarına (2014) göre akademik başarıyı belirleme ölçütlerinden biride düşünme becerileri ile önceki dönem not ortalaması arasındaki ilişkidir. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğrencilerin matematik başarısında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Aksu (2012) tarafından gerçekleştirilen nicel bir çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları, başarıları, eleştirel düşünme eğilimleri ve mantıksal düşünme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile matematik başarıları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ama düşük düzeyde bir ilişki; matematiğe yönelik tutumları ile matematik başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; mantıksal düşünme becerileri ile matematik başarıları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki; mantıksal düşünme ile eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki; mantıksal düşünme ile matematiğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sebeple eleştirel düşünmenin başarıya doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, derse yönelik tutumlardan kaynaklanan dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı olabilir. Bu durum derse yönelik tutumun, eleştirel düşünme ile matematik başarısı arasında bir aracı olduğunu gösterebilir.

Araştırma sonucunda eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin anlama ve alışkanlık boyutlarının matematiğe yönelik tutumları pozitif yönde anlamlı yordadıkları tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeğinin yansıtma, kritik yansıtma boyutları ve yaratıcı düşünme ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme, esneklik boyutları 10. Sınıf öğrencilerin matematiğe yönelik tutumunda anlamlı yordayıcılar olmadığı tespit edilmiştir. Cengiz (2014)'in doktora tezi araştırmamızın içeriği ile bağlantılıdır. Tezde yansıtıcı düşünme üzerine çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmenin günlük kullanımında öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının arttığı, derslere yönelik ilgilerine ayrıca duygularına da olumlu katkı

sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal, yani tüm gelişimlerinden sorumlu olan eğitimcilerin, her türlü eğitim- öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin duygu, his ve tutumlarını dikkate almaları gerekmektedir (Bayturan, 2004). Bu sebeple öğrenme ortamını düzenlerken, okul içi veya okul dışı etkinliklerde öğrenci tutumlarını öncelik sayarak düşünme becerilerinin düzenlenmesi gerekebilir. Olumlu tutum geliştiren öğrenci; hayatına olumlu düşünceleri yansıttığı, ihtiyaç duyduğunda derinlemesine araştırma yaptığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Bu sonuç matematik başarısına ilişkin değişimin %84 ünün başka değişkenler tarafından açıklanabildiğini göstermektedir. Belirleme katsayısı değeri 0 yakınsa iki değişken arasında zayıf ilişki, 1 yakınsa iki değişken arasında iyi ilişki olduğu anlaşılır (Wikipedia, 2021). Zayıf ve güçlü ilişki yorumu, araştırmaların hipotezine bağlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada düşünme becerilerinin matematik başarısında güçlü olmasa da azımsanmayacak bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuca göre eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik tutumuna ilişkin toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır. Yağmur (2012)'un yaptığı çalışma araştırmamızın içeriği ile bağlantılıdır. Bu çalışmanın amacı öğretmen lisesi öğrencilerin sahip olduğu tutum ve öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre arasındaki etkileşimi incelemektir. Bu amaçla Kayseri örnekleminde 770 öğrenci ile çalışma yapılmış olup veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ayrıca "Matematiğe Karşı Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Sonuçta Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlik algı puanları arasında orta düzeyde, öz-yeterlilik algısının diğer boyutlarla arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının yordanmasında azımsanmayacak bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin matematik başarısını ve matematiğe yönelik tutumunu anlamlı yordadığını göstermiştir. Arısoy (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, eleştirel düşünme erdemlerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yarı deneme modeliyle gerçekleştirilen çalışmada, Matematiksel Eleştirel Düşünme Testi ve Eleştirel Düşünme Erdemleri Algı Ölçeği ve Matematik Tutum Ölçekleri kullanıl-

mıştır. Deney grubunda her hafta öğrenciler tarafından Öğrenci Günlükleri, Araştırmacı Günlüğü ise araştırmacı tarafından tutulmuştur. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan analizler sonucunda; Matematiksel Eleştirel Düşünme Testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki öğrenciler uygulamanın düşünme biçimini olumlu etkilediği, daha iyi düşünmeye başladıkları, uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklerle düşünce ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Alpı (2022) tarafından gerçekleştirilen nicel bir araştırmada matematik öğrenme ile eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada eleştirel düşünmenin ne olduğu, entelektüel kökleri, boyutları, eleştirel düşünme stratejileri, eleştirel düşünme becerileri eğitimsel bir bakış açısıyla matematik öğrenme sürecine katkısı üzerinde durularak ele alınmıştır. Korelasyonel tekniklerle gerçekleştirilen analizlere göre matematik öğrenme ile eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada araştırmamızla paralellik göstermektedir. Ayrıca yurt dışı araştırmalarda ise Ghanizadeh (2017), "Yükseköğretimde Yansıtıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Kendini İzleme ve Akademik Başarı Arasındaki Etkileşim" adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik performansı ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bununla birlikte üst biliş becerileri ise başarıyı düşük düzeyde etkilemiştir. Ayrıca de-la-Peña, Fernádez-Cézar ve Solano-Pinto (2021) tarafından gerçekleştirilen nicel bir çalışmada üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarında bilişsel süreçlerin, yaratıcılığın ve bilişsel esnekliğin etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 218 üniversite öğrencisi ve öğretmen adayı yaratıcılık ve bilişsel esneklik üzerine ödevler yapmış ve matematiğe karşı tutum üzerine bir anket doldurmuştur. Sonuçlar, yenilikçi detayların (bir yaratıcılık alt ölçeği) kullanımının matematiğe karşı olumlu bir tutum sergileme olasılığını 1.81 artırdığını göstermiştir. Ayrıca bilişsel esneklik bu olasılığı 2.32 artırmaktadır. Çalışma bulgularına göre bilişsel esneklik ve yaratıcılık birlikte matematiğe karşı olumlu bir tutumun iyi yordayıcıları olarak işlev gördüğü tespit edilmiştir. Bu araştırmada matematik başarısı ve tutumları açısından özellikle yansıtıcı ve yaratcı düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda özellikle düşünme becerileri temelindeki öğrencilerin olumlu bilişsel ve duyuşsal süreçlerin matematik dersi başarısı ve bu derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği

görülmektedir. Benzer şekilde Uluğ (1996) ve Akça (1984) akademik başarıyı artırmada ortamların, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemesinin önemine işaret etmişlerdir. Diğer taraftan Haberman'a göre (2007) , bir öğrencinin yaratıcı ve yansıtıcı düşünme görevlerindeki performansı, belirli yeterlilik seviyeleri ile görevin zorluk seviyesi ile bağlantılıdır. İlgili yeterlilik düzeyinde çalışan öğrenciler, ilgili görevleri başarıyla yerine getirebilirler. Yeterlilik, görevlerin zorluk derecesi ile birlikte nicel olarak dağıtılır, böylece iki dağılım arasındaki eşleşme ne kadar yakınsa, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme görevine yaklaşırken başarılı bir sonuç alma olasılığı o kadar yüksek olabilir. Bu kapsamda matematik derslerinin işlenişinde düşünme becerilerine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca matematik öğretim programlarında düşünme becerilerine öncelik verilmesi, matematik dersinin öğretim süreçlerinde düşünme becerilerini aktif kılacak şekilde öğretmenin donanımlı ve yetkin olması, öğretmenlerin matematik dersine başlamadan önce, matematik tutum anketi uygulayarak öğrencilerinin matematiğe olan ilgisini belirlemesi öneriler arasındadır.

Kaynakça

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akça, M. (1984, Şubat 3). *Ortaöğretimde başarısızlık ve nedenleri.* Milliyet Gazetesi.

Akkaya, Ş., ve Pazarlıoğlu, M. V. (2000). *Ekonometri I.* Anadolu Matbaacılık Yayınevi.

Aksu, G. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile derse ilişkin tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Albayrak, M. (2000, 6-8 Eylül). *İlköğretim okullarının birinci kademesinden ikinci kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler* [Konferans oturumu]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Paedagogische Hochscule Heidelberg İşbirliği Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara.

Aldahmash, A. H., Alshalhoub, S. A., ve Naji, M. A. (2021). Mathematics teachers' reflective thinking: Level of understanding and implementation in their professional practices. *PLoS ONE, 16*(10), e0258149. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258149

Alpı, A. (2022). *Matematik öğrenimi ile eleştirel düşünme eğilimleri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi].Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *11*(62), 31 - 36.

Barndorff-Nielsen, O., Kent, J., ve Sorensen, M. (2000). Normal variance-mean mixtures and z distributions. *International Statistical Review / Revue Internationale de Statistique, 50* (2), 145–159.

Bayturan, S. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik başarılarının matematiğe yönelik tutum, psikososyal ve sosyodemografik özellikleriyle ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Başol, G., ve Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2), 929-946.

Büyüköztürk, Ş.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cansız, Ş. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Choy S., Chee O., ve Pou S. (2019). Reflective thinking among teachers: Development and preliminary validation of reflective thinking for teachers questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, *65*(1), 37–50.

de-la-Peña, C., Fernádez-Cézar, R., ve Solano-Pinto, N. (2021). Attitude toward mathematics of future teachers: How important are creativity and cognitive flexibility?. *Frontiers In Psychology*, *12* (713941). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713941

Ennis, R. H. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds (s 54-57).* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ennis, R.H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice:Teaching for Higher Order Thinking, 3*(32),179–186.

Fisher, A. (2007). *Critical thinking: An introduction.* Cambridge University Press.

Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education, 74* (1), 101–114. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y

Ghazivakili Z., Norouzi Nia R., Panahi F., Karimi M., Gholsorkh H., ve Ahmadi Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism, 2*(3), 95–102.

Göktaş, A., ve İşçi, Ö. (2010, Ekim). Türkiye'de işsizlik oranının temel bileşenli regresyon analizi ile belirlenmesi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 14*(20), 279-294.

Gray, A. (2016, January). *The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution* [Paper presentation]. World Economic Forum, Switzerland.

Haberman, S. J. (2007). *The interaction model*. In M. von Davier & C. Carstensen (eds.), *Multivariate and mixture distribution rasch models* (pp. 201–216). NY:Springer.

Halpern, D.F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning, 80,* 69-74.

Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe ansiklopedisi: Kavramlar ve akımlar-7*. Remzi Kitabevi.

Yusubov, İ. (2008), *Matematik güzeldir-Anlamanın sevinci ve kederi* (s 179-180). Bilim ve Gelecek Kitaplığı.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Sanem Yayıncılık.

Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., and Sinclair, K. (2000). *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking*. Assessment and Evaluation in Higher Education, *25* (4), 381-395.

Kurfiss, G. J. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities.* Jossey-Bass Inc Pub.

Liu, J., Ma, Y., Sun, X., Zhu, Z., ve Xu, Y. (2021*).* A systematic review of higher-order thinking by visualizing its structure through histcite and citespace software. *The Asia-Pacific Education Researcher, 31* (6), 635-645. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00614-5

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar*). Milli Eğitim Bakanlığı.

Özgenel, M., ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46* (46), 113-132. http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.335087

Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.

Ritter, S. M., ve *Mostert N.* (2016). Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. *Journal of Cognitive Enhancement, 1* (3), 1–11.

Rosner, B. (2010). *Fundamentals of biostatistics*, *7th edition.* Brooks Cole.

Scott, G., Leritz, L.E., ve Mumford, M.D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal, 16* (4), 361–388. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1604_1

Siswono, T. Y. E. (2010). Leveling students' creative thinking in solving and posing mathematical problem*. Journal on Mathematics Education, 1* (1), 17-40.

Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. I. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, *43* (4), 274-280.

Turgut, N. F. (1992). *Eğitimde ölçme değerlendirme metodları*. Saydam Matbaacılık Yayınevi.

Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri*. Remzi Kitabevi.

Ward, T.B., Smith, S.M., and Vaid, J. (Eds) (1997). *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*. American Psychological Association.

Wikipedia (2021, 23 Ocak). *Regresyon Analizi.* https://tr.wikipedia.org/wiki/Regresyon_analizi

Yağmur, A. (2012). *Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel düşünme.* Remzi Kitapevi.

Yıldırım, C. (2011). *Bilim felsefesi.* İstanbul. Remzi Kitabevi.

Ek 1.

10. Sınıf Matematik Dersi Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu (MEB 2018)

10. SINIF				
No	**Konular**	**Kazanım Sayısı**	**Ders Saati**	**Ağırlık (%)**
VERİ, SAYMA VE OLASILIK				
10.1.	**SAYMA VE OLASILIK**	**8**	**38**	**18**
10.1.1.	Sıralama ve Seçme	6	26	12
10.1.2.	Basit Olayların Olasılıkları	2	12	6
SAYILAR VE CEBİR				
10.2	**FONKSİYONLAR**	**7**	**42**	**19**
10.2.1.	Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi	4	18	8
10.2.2.	İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Tersi	3	24	11
10.3.	**POLİNOMLAR**	**4**	**30**	**14**
10.3.1.	Polinom Kavram ve Polinomlarla İşlemler	2	12	6
10.3.2.	Polinomların Çarpanlara Ayrılması	2	18	8
10.4.	**İKİNCİ DERECEDEN DENKLEMLER**	**4**	**36**	**17**
10.4.1.	İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler	4	36	17
GEOMETRİ				
10.5.	**DÖRTGENLER VE ÇOKGENLER**	**3**	**50**	**23**
105.1.	Çokgenler	1	6	3
10.5.2.	Dörtgenler ve Özellikleri	1	10	5
10.5.3.	Özel Dörtgenler	1	34	15
10.6.	**UZAY GEOMETRİ**	**1**	**20**	**9**
10.6.1.	Katı Cisimler	1	20	9
Toplam		**27**	**216**	**100**

Ek 2.

10.Sınıf Matematik Dersi Alt Öğrenme Alanı, Konu, Kazanım ve Açıklamalar (MEB 2018)

10. SINIF ALT ÖĞRENME ALANI, KONU, KAZANIM VE AÇIKLAMALARI
VERİ, SAYMA VE OLASILIK

10.1.Sayma ve Olasılık

10.1.1. Sıralama ve Seçme

Terimler ve Kavramlar: toplama yöntemi, çarpma yöntemi, faktöriyel, permütasyon, tekrarlı permütasyon, kombinasyon, Pascal üçgeni, binom açılımı

Sembol ve Gösterimler: n!, $P(n, r)$, $C(n, r)$, $\binom{n}{r}$

10.1.1.1. Olayların gerçekleşme sayısını toplama ve çarpma yöntemlerini kullanarak hesaplar.

a) Sayma konusunun tarihsel gelişim sürecinden söz edilir ve bu süreçte rol olan Sabit İbn Kurra'nın çalışmalarına yer verilir.

b) Faktöriyel kavramı verilerek saymanın temel ilkesi ile ilişkilendirilir.

10.1.1.2. n çeşit nesne ile oluşturulabilecek r li dizilişlerin (permütasyonların) kaç farklı şekilde yapılabileceğini hesaplar.

10.1.1.3. Sınırlı sayıda tekrarlayan nesnelerin dizilişlerini (permütasyonlarını) açıklayarak problemler çözer.

a) En az iki tanesi özdeş olan nesnelerin tüm farklı dizilişlerinin sayısı örnekler/problemler bağlamında ele alınır.

b) Gerçek hayat problemlerine yer verilir.

10.1.1.4. n elemanlı bir kümenin r tane elemanının kaç farklı şekilde seçilebileceğini hesaplar.

a) Kombinasyon kavramı alt küme sayısı ile ilişkilendirilir.

b) Kombinasyon kavramının aşağıdaki temel özellikleri incelenir:

- $C(n,r) = C(n,n - r)$
- $C(n,0) + C(n, 1) + \ldots + C(n,n) = 2^n$

10.1.1.5. Pascal üçgenini açıklar.

Pascal üçgeninin, aralarında Ömer Hayyam'ın da bulunduğu Hint, Çin, İslam medeniyetlerindeki matematikçi ve düşünürler tarafından Pascal'dan çok önceleri ele alındığı; bu çerçevede matematiksel bilginin oluşumunda farklı kültür ve bilim insanlarının rolü vurgulanır.

10.1.1.6. Binom açılımını yapar.

a) Binom açılımı Pascal üçgeni ile ilişkilendirilir.

b) Sadece iki terimli ifadelerin açılımı ele alınır.

c) Binom formülü He ilgili örnekler yapılır ancak $(ax + by)^n$ açılımında $n \in N$, $a, b \in Q'$ şeklindeki örneklere yer verilmez .

10.1.2. Basit Olayların Olasılıkları

Terimler ve Kavramlar: örnek uzay, olay, deney, çıktı, kesin olay, imkânsız olay, ayrık olay, ayrık olmayan olay, bir olayın tümleyeni, olasılık

Sembol ve Gösterimler: *E, P(A), P(A')*

10.1.2.1. Örnek uzay, deney, çıktı, bir olayın tümleyeni, kesin olay, imkânsız olay, ayrık olay ve ayrık olmayan olay kavramlarını açıklar.

a) Örnek uzay, deney, çıktı kavramları eş olası durumlardan yola çıkılarak eş olası olmayan durumlar için de örneklendirilir ve tanımlanır.

b) Ayrık olay ve ayrık olmayan olay üzerinde durulur.

c) El Kindi ve Laploce'ın çalışmalarına yer verilir.

10.1.2.2. Olasılık kavramı ile ilgili uygulamalar yapar.

o) Eş olası olan ve olmayan olayların olasılıkları hesaplanır.

b)Tümleyen, ayrık olay ve ayrık olmayan olay ile ilgili olasılıklar hesaplanır.

c)Gerçek hayat problemlerine yer verilir.

SAYILAR VE CEBİR

10.2. Fonksiyonlar

10.2.1. Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi

Terimler ve Kavramlar: fonksiyon, tanım kümesi, değer kümesi, görüntü kümesi, fonksiyonun grafiği, sabit fonksiyon, içine fonksiyon, örten fonksiyon, bire bir fonksiyon, eşit fonksiyon, birim fonksiyon, doğrusal fonksiyon, tek fonksiyon, çift fonksiyon, dikey (düşey) doğru testi

Sembol ve Gösterimler: $f: A \rightarrow B,\ f(A),\ y = f(x),\ f + g.\ f - g.\ f.g,\ \frac{f}{g},$ 1

10.2.1.1. Fonksiyonlarla ilgili problemler çözer.

a) Fonksiyon kavramı açıklanır.

b) Sadece gerçek sayılar üzerinde tanımlanmış fonksiyonlar ele alınır.

c) İçine fonksiyon, örten fonksiyon, bire bir fonksiyon, eşit fonksiyon, birim (özdeşlik) fonksiyon, sabit fonksiyon, doğrusal fonksiyon, tek fonksiyon, çift fonksiyon ve parçalı tanımlı fonksiyon açıklanır.

ç) İki fonksiyonun eşitliği örneklerle açıklanır.

d) f ve g fonksiyonlar kullanılarak $f + g, f - g, f.g, \frac{f}{g},$ işlemleri yapılır, ancak parçalı tanımlı fonksiyonlarda bu işlemlere girilmez.

e) Gerçek hayat problemlerine ve tablo grafik kullanımına yer verilir.

10.2.1.2. Fonksiyonların grafiklerini çizer.

a) *f(x) = ax + b* şeklindeki fonksiyonların grafikleri ile ilgili uygulamalar yapılır.

b) Parçalı tanımlı şekilde verilen fonksiyonların grafikleri çizilir.

c) *f(x) = ax + b* tipindeki fonksiyonların grafiği bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla çizilerek a ve b katsayıları ile fonksiyon grafiği orasındaki ilişki ele alınır

10.2.1.3. Fonksiyonların grafiklerini yorumlar.

a) Grafiği verilen fonksiyonların tanım ve görüntü kümeleri gösterilir.

b) Bir fonksiyon grafiğinde, fonksiyonun x ekseni üzerinde tanımlı olduğu her bir noktadan y eksenine paralel çizilen doğruların, grafiği yalnızca bir noktada kestiğine (düşey/dikey doğru testi) işaret edilir.

c) Bir f fonksiyonunun grafiğinin *y =f(x)* denkleminin grafiği olduğu ve grafiğin (varsa), *x* eksenini kestiği noktaların *f(x) = 0* denkleminin gerçek sayılardaki çözüm kümesi olduğu vurgulanır.

10.2.1.4. Gerçek hayat durumlarından doğrusal fonksiyonlarla ifade edilebilenlerin grafik gösterimlerini yapar.

10.2.2. İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Tersi

Terimler ve Kavramlar: bileşke fonksiyon, fonksiyonun tersi, yatay doğru testi

Sembol ve Gösterimler: $f\,o\,g, f^{-1}$

10.2.2.1. Bire bir ve örten fonksiyonlar ile ilgili uygulamalar yapar.

a) Bir fonksiyonun bire bir ve örtenliği grafik üzerinde yatay doğru testiyle incelenir ve cebirsel olarak ilişkilendirilir.

b) Bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla bir fonksiyonun bire bir ve örten olup olmadığı belirlenir.

10.2.2.2. Fonksiyonlarda bileşke işlemiyle ilgili işlemler yapar.

a) Bileşke işlemi, fonksiyonların cebirsel ve grafik gösterimleri ile İlişkilendirilerek ele alınır.

b) Fonksiyonlarda bileşke işleminin birleşme özelliğinin olduğu belirtilir, değişme özelliğinin olmadığı örneklerle gösterilir.

c) Parçalı tanımlı fonksiyonların bileşkesine girilmez.

10.2.2.3. Verilen bir fonksiyonun tersini bulur.

o) Bir fonksiyonun tersinin de fonksiyon olması için gerekli şartlar belirtilir.

b) Sadece bire bir ve örten doğrusal fonksiyonun tersinin grafiği çizilir; fonksiyonun grafiği ile tersinin grafiğinin y=x doğrusuna göre simetrik olduğu gösterilir.

c) Parçalı tanımlı fonksiyonların tersi verilmez.

Ek 3.

Başarı Testi İlk Hali

1) 13 kişilik bir sınıftan bir başkan ve bir başkan yardımcısı kaç farklı şekilde seçilebilir?

A) 66 B) 132 C) 156 D) 164 E) 189

2) Bir vazoda bulunan 4 gül ve 5 karanfil arasından 1 gül veya 1 karanfilin kaç farklı biçimde alınabileceğini bulunuz.
A)9 B)10 C)11 D)12 E)I3

3) $\frac{8!-7!}{7!-6!}$ işleminin sonucu nedir?

A)5 B) $\frac{49}{8}$ C)8 D)11 E) $\frac{13}{8}$

4) A ={0,1,2,3,4} kümesinin elemanlarını kullanarak 200 ile 340 arasında kaç farklı doğal sayı yazılabileceğini bulunuz.
A)42 B)44 C)54 D)58 E)62

5) 5 kişiden üçünün 3 kişilik bir sıraya farklı biçimde dizilmelerinin sayısı. 4 kişiden ikisinin 2 kişilik bir sıraya farklı biçimde dizilmelerinin sayısından kaç fazladır?
A)38 B)40 C)45 D)48 E)51

6) "KİTAP" kelimesinin harflerinin yer değiştirilmesiyle oluşturulan 5 harfli anlamlı ya da anlamsız kelimelerden kaçının K ile başladığını ve P ile bitmediğini bulunuz.
A)18 B)20 C)22 D)28 E)32

7) Aralarında Elif ve Ömer'in bulunduğu 6 kişilik bir arkadaş grubu yan yana sıralanarak fotoğraf çektirecektir. Elif ve Ömer'in arasında herhangi birinin bulunmadığı kaç farklı sıralama olduğunu bulunuz.
A)200 B)210 C)220 D)230 E)240

8) A = (*a, b, c, d, e, f*} kümesinin üçlü permütasyonlarının kaç tanesinde en az bir tane sesli harf olduğunu bulunuz.

A)90 B)91 C)94 D)95 E)96

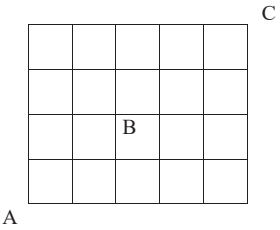
9) 5. P(8,3)=8. P(*n,* 2) denklemini sağlayan n pozitif tam sayısı kaçtır?

A)15 B)17 C)19 D)21 E)23

10) A kentinden B kentine 3 farklı yol, B kentinden C kentine 4 farklı yol, A kentinden C kentine 2 farklı yol vardır. Buna göre iki şehir arasındaki herhangi bir yol kullanıldığında o şehirler arasındaki hiçbir yolun bir daha kullanılmaması şartıyla A kentinden C kentine kaç farklı yoldan gidilebileceğini bulunuz.
A)8 B)14 C)18 D)22 E)25

11) Özdeş 5 mavi, özdeş 3 kırmızı ve özdeş 2 beyaz bilyenin yan yana kaç farklı şekilde sıralanabileceğim bulunuz.
A)2518 B)2519 C)2520 D)2521 E)2522

12) ELEK kelimesinin harflerinin yerleri değiştirilerek anlamlı ya da anlamsız 3 harfli kaç farklı kelime yazılabileceğini bulunuz.
A)8 B)10 C)12 D)14 E)16



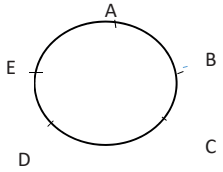
13) Yukarıdaki şekilde verilen çizgiler bir mahallenin birbirini dik kesen sokaklarını temsil etmektedir. A köşesindeki evinden yola çıkan Merve'nin anneannesine ekmek almak için B köşesindeki markete uğramak koşuluyla en kısa yollardan kaç farklı biçimde C köşesindeki anneannesinin evine ulaşabileceğini bulunuz.
A)50 B)60 C)70 D)80 E)90

14) Herkesin yalnız bir spor dalıyla ilgilendiği bir kafilede 5 futbolcu, 6 voleybolcu ve 7 basketbolcu vardır. Bu sporcu kafilesinden 1 futbolcu, 2 voleybolcu ve 3 basketbolcudan oluşan bir ekip kaç değişik biçimde oluşturulabilir?
A) 1375 B) 2420 C) 2500 D) 2575 E) 2625

15)3 elemanlı alt küme sayısı, 5 elemanlı alt küme sayısına eşit olan bir kümenin en çok 2 elemanlı alt küme sayısı nedir?
A)37 B)38 C)39 D)40 E)41

16) $C(20,19)+C(20,18)$ işleminin sonucu nedir?
A) 180 B)190 C)200 D)210 E)220

17) A{1,2,3,4,5,6} kümesi veriliyor.
A kümesinin 3 elemanlı alt kümelerinde 1 ve 2 elemanlarının birlikte bulunduğu kümelerin sayısını bulunuz.
A)1 B)2 C)3 D)4 E)5



18) Şekildeki çember üzerinde 5 farklı nokta bulunmaktadır. Köşeleri bu noktalardan herhangi üçü olan kaç farklı üçgen çizilir?

A)9 B)10 C) 11 D)12 E)13

19) Pascal üçgeninin 7 elemanlı satırındaki sayıların toplamının kaç olduğunu bulunuz.

A)64 B)65 C)66 D)67 E)68

20) Pascal üçgeninin 8 elemanlı satırındaki en büyük sayının kaç olduğunu bulunuz.

A)15 B)25 C)35 D)45 E)55

21) $(x + 2)^4$ açılımının katsayılar toplamı nedir?

A)79 B)80 C)81 D)82 E)83

22) $(\alpha^3 - \frac{1}{\alpha})^6$ ifadesinin açılımında a^6 h terimin katsayısı nedir?

A)-16 B)-17 C)-18 D)-19 E)-20

23) $(3x + 2b)^7$ ifadesinin x in azalan kuvvetlerine göre açılımında baştan 6 ncı terimi bulun.

A)6068 x^2b^s B)6048x^2b^5 C)6058x^2b^s D)6018x^2b^5 E)6098x^2b^5

24) $(7x^2 — 2)^{10}$ ifadesinin açılımındaki sabit terimi bulunuz.

A)2^9 B)2^{10} C)2^{11} D)2^{12} E)2

25) Aralarında Yasin ve Mete'nin bulunduğu 6 kişi yan yana rastgele sıralanıyor. Yasin ve Mete'nin yan yana olma olasılığını bulunuz.

A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{1}{5}$ C) $\frac{1}{4}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$

26) 4 madenî para birlikte atıldığında üçünün yazı, birinin tura gelme olasılığını bulunuz.

A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{1}{5}$ C) $\frac{1}{4}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$

27) Bir kutuda bulunan 10 özdeş toptan 2 si sarı, 3 ü mavi ve 5 i beyazdır. Bu kutudan rastgele alınan bir topun san veya beyaz olma olasılığını bulunuz.

A) $\frac{7}{10}$ B) $\frac{6}{10}$ C) $\frac{5}{10}$ D) $\frac{4}{10}$ E) $\frac{3}{10}$

28) Bir atıcının atış yaptığı bir hedefi vurma olasılığı $\frac{4}{5}$ tür. Atıcının bu hedefi vuramama olasılığının yüzde kaç olduğunu bulunuz.

A)%20 B)%30 C)%40 D)%50 E)%60

29) A ve B aynı örnek uzaya ait ayrık iki olaydır. $P(A \cap B)= \frac{1}{6}$ ve $P(A)= \frac{1}{3}$; ise P(B) değerini bulunuz.

A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{1}{5}$ C) $\frac{1}{4}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$

30) h:R → R h(x)=$3x^2$+5 fonksiyonu veriliyor. Buna göre h(5) değeri nedir?

A)50 B)60 C)70 D)80 E)90

31) f:R→ R ve f(x) doğrusal fonksiyon ve f(l)=4, F(3)=12 olduğuna göre f(0) değerini bulunuz.

A)0 B)1 C)2 D)3 E)4

32) f:[-2.1) → R olmak üzere f(x)=2x-3 fonksiyonu veriliyor, f fonksiyonunun görüntü kümesindeki elemanlardan tam sayı olanların toplamı kaçtır?

A) -29 B) -28 C) -27 D) -26 E) -25

33) A={*x*,%, 1,2} kümesi veriliyor. A kümesinde tanımlı kaç farklı fonksiyon yazılabileceğini bulunuz.

A) 16 B)32 C)64 D) 128 E)256

34) 48 litrelik benzin deposu bulunan A aracı saatte 6 litre, 30 litrelik benzin deposu bulunan B aracı saatte 3 litre benzin tüketmektedir. A ve B araçlarının benzin deposu tam dolu iken bu araçlar kesintisiz yol alıyor. Aynı anda harekete başlayan bu iki aracın deposunda kalan benzin miktarını gösteren bir yakıt-zaman grafiğinden faydalanarak harekete başladıktan kaç saat sonra depolarında eşit miktarda benzin kalacağını bulunuz.

A)5 B)6 C)7 D)8 E)9

35) f:R → R, g:R → R olmak üzere

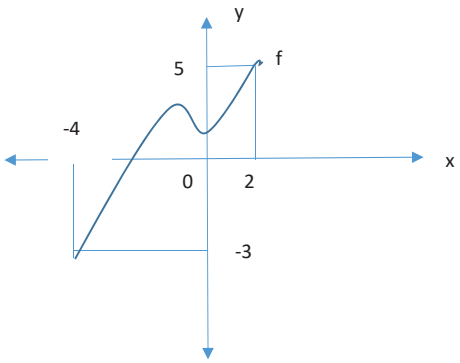
f(x)=11x-1 ve g(x)=x+l fonksiyonları veriliyor. Buna göre (f+2g)(7) ifadesinin değerini bulunuz.

A)72 B)82 C)92 D)102 E)112

36) f:R → R ve f(x)sabit fonksiyon ve f(l)+f(2)+F(3)=12 ise f(7) değerini bulunuz.

A)1 B)2 C)3 D)4 E)5

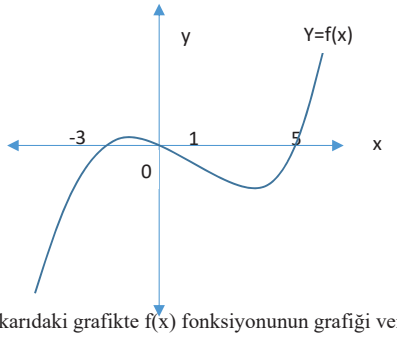
37)



Yukarıda grafiği verilen f fonksiyonunun alabileceği en büyük değeri bulunuz.

A)5 B)2 C)-4 D)-3 E)0

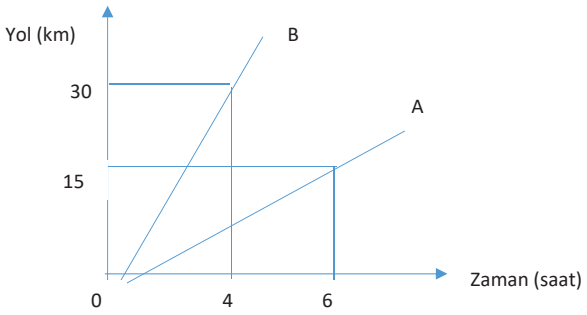
38)



Yukarıdaki grafikte f(x) fonksiyonunun grafiği verilmiştir. Buna göre f (x) = 0 denkleminin gerçek sayılardaki çözüm kümesi aşağıdakilerden hangisidir?

A)[-3,5] B)(-2,2] C){-3,1,5} D){-2,0,2} E){-2,2}

39)



Sabit hızlarla hareket eden A ve B marka araçların yol-zaman grafiği yanda verilmiştir. Aynı anda ve aynı yönde harekete başlayan bu iki aracın zamana (saat) bağlı hızlarını veren birer fonksiyon yazıp bu araçların aralarındaki mesafenin kaç saat sonra 25 km olacağını bulunuz.

A)5 B)7 C)9 D)11 E)13

40) Bir otoparkın ücret tarifesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Aracın otoparkta kalma süresi t saat, bu süre için ödenecek ücret f(t) Türk lirası olmak üzere

$$f(t)=\begin{cases} 2, 0 < t < 1 \; ise \\ 3, \; 1 \leq t < 3 \; ise \\ 5, \; 3 \leq t < 6 \; ise \\ 15{,}6 \leq t < 24 \; ise \end{cases}$$

biçiminde tanımlanmıştır.
Bu otoparka sabah 08 00 de gelen 20 araçtan 4 ü saat 08 30 da, 6 sı 10. 30 da, kalan 10 araç ise 17. 00 de otoparktan ayrıldığına ve otoparka başka araç girmediğine göre otopark işletmesinin bu araçlardan kazandığı toplam para kaç Türk lirasıdır?

A) 144 B)150 C)156 D)161 E) 176

Ek 4.

Başarı Testi Son Hali

1) 13 kişilik bir sınıftan bir başkan ve bir başkan yardımcısı kaç farklı şekilde seçilebilir?

A) 66 B) 132 C) 156 D) 164 E) 189

2) Bir vazoda bulunan 4 gül ve 5 karanfil arasından 1 gül veya 1 karanfilin kaç farklı biçimde alınabileceğini bulunuz.

A)9 B)10 C)11 D)12 E)I3

3) $\frac{8!-7!}{7!-6!}$ işleminin sonucu nedir?

A)5 B) $\frac{49}{8}$ C)8 D)11 E) $\frac{13}{8}$

4) A ={0,1,2,3,4} kümesinin elemanlarını kullanarak 200 ile 340 arasında kaç farklı doğal sayı yazılabileceğini bulunuz.

A)42 B)44 C)54 D)58 E)62

5) 5 kişiden üçünün 3 kişilik bir sıraya farklı biçimde dizilmelerinin sayısı. 4 kişiden ikisinin 2 kişilik bir sıraya farklı biçimde dizilmelerinin sayısından kaç fazladır?

A)38 B)40 C)45 D)48 E)51

6) "KİTAP" kelimesinin harflerinin yer değiştirilmesiyle oluşturulan 5 harfli anlamlı ya da anlamsız kelimelerden kaçının K ile başladığını ve P ile bitmediğini bulunuz.

A)18 B)20 C)22 D)28 E)32

7) A = (*a, b, c, d, e, f*} kümesinin üçlü permütasyonlarının kaç tanesinde en az bir tane sesli harf olduğunu bulunuz.

A)90 B)91 C)94 D)95 E)96

8) 5. P(8,3)=8. P(*n,* 2) denklemini sağlayan n pozitif tam sayısı kaçtır?

A)15 B)17 C)19 D)21 E)23

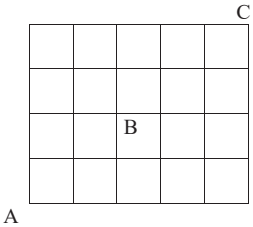
9) A kentinden B kentine 3 farklı yol, B kentinden C kentine 4 farklı yol, A kentinden C kentine 2 farklı yol vardır. Buna göre iki şehir arasındaki herhangi bir yol kullanıldığında o şehirler arasındaki hiçbir yolun bir daha kullanılmaması şartıyla A kentinden C kentine kaç farklı yoldan gidilebileceğini bulunuz.

A)8 B)14 C)18D)22 E)25

10) ELEK kelimesinin harflerinin yerleri değiştirilerek anlamlı ya da anlamsız 3 harfli kaç farklı kelime yazılabileceğini bulunuz.

A)8 B)10 C)12 D)14 E)16

11)



Yukarıdaki şekilde verilen çizgiler bir mahallenin birbirini dik kesen sokaklarını temsil etmektedir. A köşesindeki evinden yola çıkan Merve'nin anneannesine ekmek almak için B köşesindeki markete uğramak koşuluyla en kısa yollardan kaç farklı biçimde C köşesindeki anneannesinin evine ulaşabileceğini bulunuz.

A)50 B)60 C)70 D)80 E)90

12) Herkesin yalnız bir spor dalıyla ilgilendiği bir kafilede 5 futbolcu, 6 voleybolcu ve 7 basketbolcu vardır. Bu sporcu kafilesinden 1 futbolcu, 2 voleybolcu ve 3 basketbolcudan oluşan bir ekip kaç değişik biçimde oluşturulabilir?

A) 1375 B) 2420 C) 2500 D) 2575 E) 2625

13) 3 elemanlı alt küme sayısı, 5 elemanlı alt küme sayısına eşit olan bir kümenin en çok 2 elemanlı alt küme sayısı nedir?

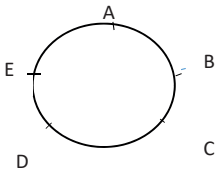
A)37 B)38 C)39 D)40 E)41

14) $C(20,19) + C(20,18)$ işleminin sonucu nedir?

A) 180 B)190 C)200 D)210 E)220

15) A{1,2,3,4,5,6} kümesi veriliyor.
A kümesinin 3 elemanlı alt kümelerinde 1 ve 2 elemanlarının birlikte bulunduğu kümelerin sayısını bulunuz.

A)1 B)2 C)3 D)4 E)5



16) Şekildeki çember üzerinde 5 farklı nokta bulunmaktadır. Köşeleri bu noktalardan herhangi üçü olan kaç farklı üçgen çizilir?

A)9 B)10 C)ll D)12 E)13

17) Pascal üçgeninin 7 elemanlı satırındaki sayıların toplamının kaç olduğunu bulunuz.

A)64 B)65 C)66 D)67 E)68

18) Pascal üçgeninin 8 elemanlı satırındaki en büyük sayının kaç olduğunu bulunuz.

A)15 B)25 C)35 D)45 E)55

19) $(x + 2)^4$ açılımının katsayılar toplamı nedir?

A)79 B)80 C)81 D)82 E)83

20) $(3x + 2b)^7$ ifadesinin x in azalan kuvvetlerine göre açılımında baştan 6 ncı terimi bulun.

A)6068 x^2b^s B)6048x^2b^5 C)6058x^2b^s D)6018x^2b^5 E)6098x^2b^5

21) $(7x^2 — 2)^{10}$ ifadesinin açılımındaki sabit terimi bulunuz.

A)2^9 B)2^{10} C)2^{11} D)2^{12} E)2

22) Aralarında Yasin ve Mete'nin bulunduğu 6 kişi yan yana rastgele sıralanıyor. Yasin ve Mete'nin yan yana olma olasılığını bulunuz.

A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{1}{5}$ C) $\frac{1}{4}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$

23) 4 madenî para birlikte atıldığında üçünün yazı, birinin tura gelme olasılığını bulunuz.

A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{1}{5}$ C) $\frac{1}{4}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$

24) Bir kutuda bulunan 10 özdeş toptan 2 si sarı,. 3 ü mavi ve 5 i beyazdır. Bu kutudan rastgele alınan bir topun san veya beyaz olma olasılığını bulunuz.

A) $\frac{7}{10}$ B) $\frac{6}{10}$ C) $\frac{5}{10}$ D) $\frac{4}{10}$ E) $\frac{3}{10}$

25) Bir atıcının atış yaptığı bir hedefi vurma olasılığı $\frac{4}{5}$ tür. Atıcının bu hedefi vuramama olasılığının yüzde kaç olduğunu bulunuz.

A)%20 B)%30 C)%40 D)%50 E)%60

26) A ve B aynı örnek uzaya ait ayrık iki olaydır. P($A \cap B$)= $\frac{1}{6}$ ve P(A)= $\frac{1}{3}$; ise P(B) değerini bulunuz.

A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{1}{5}$ C) $\frac{1}{4}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$

27) h:R → R h(x)=$3x^2$+5 fonksiyonu veriliyor. Buna göre h(5) değeri nedir?

A)50 B)60 C)70 D)80 E)90

28) f:R → R ve f(x) doğrusal fonksiyon ve f(l)=4, F(3)=12 olduğuna göre f(0) değerini bulunuz.

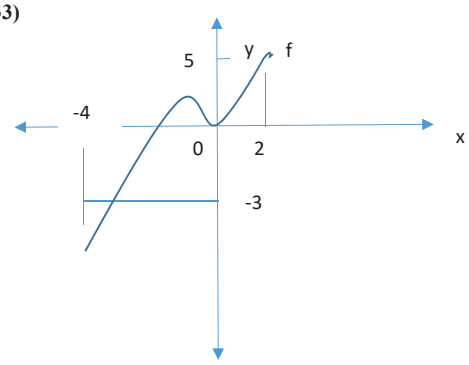
A)0 B)1 C)2 D)3 E)4

29) A={*x*,%, 1,2} kümesi veriliyor. A kümesinde tanımlı kaç farklı fonksiyon yazılabileceğini bulunuz.
A) 16 B)32 C)64 D) 128 E)256

30) 48 litrelik benzin deposu bulunan A aracı saatte 6 litre, 30 litrelik benzin deposu bulunan B aracı saatte 3 litre benzin tüketmektedir. A ve B araçlarının benzin deposu tam dolu iken bu araçlar kesintisiz yol alıyor. Aynı anda harekete başlayan bu iki aracın deposunda kalan benzin miktarını gösteren bir yakıt-zaman grafiğinden faydalanarak harekete başladıktan kaç saat sonra depolarında eşit miktarda benzin kalacağını bulunuz.

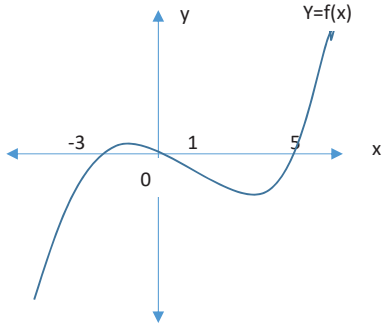
A)5 B)6 C)7 D)8 E)9

31) f:R → R, g:R → R olmak üzere
f(x)=11x-1 ve g(x)=x+l fonksiyonları veriliyor. Buna göre (f+2g)(7) ifadesinin değerini bulunuz.
A)72 B)82 C)92 D)102 E)112
32) f:R → R ve f(x)sabit fonksiyon ve f(l)+f(2)+F(3)=12 ise f(7) değerini bulunuz.
A)1 B)2 C)3 D)4 E)5
33)



Yukarıda grafiği verilen f fonksiyonunun alabileceği en büyük değeri bulunuz.
A)5 B)2 C)-4 D)-3 E)0

34)



Yukarıdaki grafikte f(x) fonksiyonunun grafiği verilmiştir. Buna göre f (x) = 0 denkleminin gerçek sayılardaki çözüm kümesi aşağıdakilerden hangisidir?
A)[-3,5] B)(-2,2] C){-3,1,5} D){-2,0,2} E){-2,2}

35) Bir otoparkın ücret tarifesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Aracın otoparkta kalma süresi t saat, bu süre için ödenecek ücret f(t) Türk lirası olmak üzere

$$f(t)=\begin{cases} 2, 0 < t < 1 \; ise \\ 3, \; 1 \leq t < 3 \; ise \\ 5, \; 3 \leq t < 6 \; ise \\ 15{,}6 \leq t < 24 \; ise \end{cases}$$

biçiminde tanımlanmıştır.
Bu otoparka sabah 08 00 de gelen 20 araçtan 4 ü saat 08 30 da, 6 sı 10. 30 da, kalan 10 araç ise 17. 00 de otoparktan ayrıldığına ve otoparka başka araç girmediğine göre otopark işletmesinin bu araçlardan kazandığı toplam para kaç Türk lirasıdır"?
A) 144 B)150 C)156 D)161 E) 176

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2741-2762)

"FİZİKK Bul Bulabilirsen" Eğitsel Oyununun Tasarlanması ve Öğrenci Görüşleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vahide Nilay KIRTAK AD[1], Aynur IŞIK[2]

1 Dr. Öğrt. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, nilaykirtak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9904-1261.

2 Öğretmen, aynurisik.1202@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9981-4191.

Gönderilme Tarihi: 18.08.2022 Kabul Tarihi: 15.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1163969

Atıf: "Kırtak, V. N., ve Işık, A. (2023). "Fizikk bul bulabilirsen" eğitsel oyununun tasarlanması ve öğrenci görüşleri. *Millî Eğitim, 52* (240), 2741-2762. DOI: 10.37669/milliegitim.1163969"

Öz

Bu çalışmanın amacı, "Girift" isimli kutu oyununu fiziğin "elektrik" konusuna uyarlamak ve uyarlanan bu eğitsel oyunu oynayan öğretmen adaylarının oyun ile ilgili görüşlerini almaktır. Fizik öğretmenliği son sınıfta okumakta olan dört (N:4) öğretmen adayı oyunu oynayarak, oyun ile görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışma bir devlet üniversitesinin 2020-2021 bahar döneminde ve uzaktan eğitim sürecinde bitirme çalışması dersi kapsamında yapılmıştır. Hazırlanan oyun, elektrik konusu içerisinde geçen çeşitli birim, sembol, tanım ve kavramları içermektedir. Öğrencilerin oynadıkları eğitsel oyuna dair görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için bu çalışma bir olgu bilim araştırmasıdır. Yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler MAXQDA 2022 programı yardımıyla incelenmiştir. Öğrenciler eğitsel oyunları yeni bilgileri öğrenmeye yardımcı olan ve öğrenilen bilgilerin tekrarını sağlayan bir teknik olarak görmektedir. Çalışmanın sonunda, elektrik konusunun öğretimine yönelik geliştirilen "Fizikk Bul Bulabilirsen" oyununun araştırmaya katılan öğrenciler tarafından beğenildiği ve konunun öğretiminde faydalanılabilecek bir etkinlik olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca oyunun genel yapısı itibariyle pek çok derse ve konuya uyarlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *eğitsel oyun, elektrik, fizik eğitimi*

Designing the Educational Game "If You Can Find Physics" and Student Opinions

Abstract

The aim of this study is to adapt the physics of the board game named "Girift" to the subject of "electricity" and to get the opinion of the pre-service teachers who played this stimulating educational game. Four (N:4) pre-service teachers, who are in the last year of physics teaching, played the game and expressed their opinions with the game. The study was carried out within the scope of the graduation study course of a state university in the spring term of 2020-2021 and in the distance education process. The prepared game includes various units, symbols, definitions and concepts in the subject of electricity. This study is a phenomenology research as it is tried to determine the opinions of the students about the educational game they play. Qualitative data obtained from structured interviews were analyzed with the help of the MAXQDA 2022 program. Students see educational games as a technique that helps to learn new information and provides repetition of the learned information. At the end of the study, it was concluded that the "If You Can Find Physics" game, which was developed for teaching the subject of electricity, was liked by the students participating in the research and that it was an activity that could be used in teaching the subject. In addition, it is thought that the game can be adapted to many lessons and subjects due to its general structure.

Keywords: *educational game, electricity, physics education*

Giriş

Dünyanın her yerinde, her çağda ve her kültürde çocuklar hatta yetişkinler oyun oynamaktadır. Bu oyunların ne olduğu ve ne amaçla oynandığı değişiklik gösterse de özellikle çocuklar için oyun vazgeçilmezdir. Oyun, çocukların dilsel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirerek hayata hazırlar. Yetişkinler için ise en önemli özelliği eğlenceli vakit geçirme aracı olmasıdır.

Evmez (2018), günlük hayatımızda sıklıkla yaşadığımız ve çok yakından tanıdığımız bazı kavramların ya da olguların tanımını yaparken zorlandığımızdan ve "oyun" kavramının da bunlardan biri olduğundan bahsetmektedir. Pek çok araştırmacı ve bilim insanı, oyunu farklı şekillerde tanımlamaktadır. Bu tanımların hepsi doğru olmakla birlikte sadece odaklandıkları noktalar değişmektedir. Bu tanımlara genel olarak bakıldığında oyun, belli bir amaca dönük olarak hazırlanan, kendine özgü kuralları olan, istenilen mekânda ve zamanda bireysel ya da grupla oynanabilen, çok yönlü (fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel…) gelişimi destekleyen, bireyin kendini ifade etmesine ve kendi deneyimleri ile öğrenmesine yardımcı olan, maddi amaç gütmeyen, eğlenceli ve etkili bir öğrenme aracı olarak ifade edilebilmektedir

(Altunay, 2004; Bruce, 1994; Dönmez, 2000; Drake 2001; Gedik, 2012; Hazar, 2006; Onay, 2006; Yavuzer, 1998).

Oyunlar, oyunun amacı, kullanılacak malzemeler, oyuncunun/oyuncuların görevleri, oyuncu sayısı, oyun süresi, oyunun nerede, nasıl ve ne zaman oynanacağı gibi değişkenler göz önüne alındığında birçok türe ayrılabilmektedir. Aksiyon oyunları (action games), bulmaca (puzzle games), çevrimiçi oyunlar (online games), çocuk oyunları (children games), dövüş oyunları (fighter games), eğitsel oyunlar (educational games), kart oyunları (card games), kutu oyunları (board games), macera oyunları (advanture games), nişan alma oyunları (shooter games), rol yapma oyunları (role-playing games), simülasyonlar (simulations), spor oyunları (sport games), bilgisayar oyunları (computer games), kalem-kağıt oyunları (paper and pen games) ve zeka oyunları (strategy/logical/mind games) oyun türlerine örnektir (Henderson, 2005; Korkusuz, 2012; Özkan, 2018).

Pek çok oyun türü olması sebebiyle, oyunları tam bir sınıflandırma yapmak ve kesin tanımlarla birbirinden ayırmak mümkün değildir (Özkan, 2018). Bu sınıflandırmalardan birisi oyunların, çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar olarak iki grupta ele alınmasıdır (Yılmaz, 2015). Çocuk oyunları, nesilden nesile aktarılan, kültürel izler taşıyan, genellikle fiziksel aktivite içeren eğlenceli geleneksel oyunlardır. Eğitsel oyunlar ise son yıllarda gittikçe daha popüler hale gelen, genellikle bir konunun ya da olayın öğretilmesini hedefleyen eğitim amacı ile oynanan oyunlardır. Eğitsel oyun ile çocuk oyunları arasındaki temel fark şöyle açıklanmaktadır: Eğitsel oyun kalıcı şekilde öğretmeyi veya bilgileri pekiştirmeyi hedeflerken, çocuk oyunu bir şey öğretmeyi değil sadece hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır.

Çocuklar ve yetişkinler öğrenirken her zaman eğlenmezler ama eğlenirken kolayca öğrenebilirler (Gürpınar, 2017). Böylece eğlenerek başlayan öğrenme süreci, bireyin motivasyonunu artırırken öğrenmeye karşı olan ilgisini de canlı tutmaktadır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002). Bu nedenle oyunların öğrenme sürecine dâhil edilmesi hem öğrenciler için hem de öğretmenler için avantajlı durumlar ortaya çıkartmaktadır. Eğitsel oyunların güçlü yönleri şöyle sıralanabilir (Gürpınar, 2017; Tan, 2005) :

• Eğitsel oyunlar yardımıyla dersler daha ilgi çekici hale gelebilir.

• Kavramların/konuların öğretilmesi ve tekrarlanarak hatırda kalması sağlanabilir.

• Mevcut bilgi ile uygulama arasındaki ilişki kurulacağından soyut bilgilerin somutlaştırılması sağlanabilir.

• Aktif bir sınıf ortamı yaratacağı için öğrenciler daha çok eğlenir.

• Oynayanlar kendilerini ifade edebilme imkânı bulur.

• Pasif öğrencileri daha aktif kılar, sosyalleşmeyi sağlar.

• Oyunla çocuğun gerçek kişiliği gözlemlenebilir. Bu sayede çocuğun kapasitesi tespit edilerek, çocuğu değerlendirebilme imkânı sunar.

• Oyun esnasında öğretmenin sınıf içerisindeki ağırlığı ve tedirginliği azalırken, öğrencilerin rahatlığı artar.

• Oyun sayesinde öğrencinin fiziksel olarak aktif olması ve fazla enerjisini atması sağlanabilir.

• Dikkatli olma, yoğunlaşabilme, zamanını verimli kullanma, mücadele etme, işbirliği yapma, sorumluluk alma, karar verebilme, eleştirel düşünme, yaratıcı davranma, problem çözme gibi çeşitli becerilerin kazanılmasına yardımcı olur.

• Öğrencinin kendine güveni artar. Gergin ve sinirli öğrencilerin sakinleşmeleri, hareketli öğrencilerin ise enerjilerini doğru kullanmaları sağlanabilir.

• Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim kuvvetlenir.

Her öğrenme teknik ve yönteminde olduğu gibi eğitsel oyunların da güçlü yönlerinin yanında sınırlılıkları bulunmaktadır (Tan, 2005). Bu sınırlılıklar ise şöyle özetlenebilir:

• Oyun öğrenciler tarafından ciddiye alınmayabilir.

• Öğrenme için etkili bir araç olmayabilir.

• Özellikle kalabalık sınıflarda sınıfın kontrolü kurulamayabilir.

• Oyun kurullarının çok zor olması ya da anlaşılamaması oyunun etkisini ve öğrencilerin motivasyonunu azaltır.

• Kazanmalı/kaybetmeli oyunlarda bazı öğrenciler gereğinden fazla hırslanabilir ya da kaybetme durumunda yaşanan düş kırıklığı mutsuzluğa yol açabilir.

• Oyun esnasında öğrenciler birbirleri ile düzgün iletişim kuramayabilir ve grup/sınıf içi uyum bozulabilir.

• Her konuya ve öğrencinin seviyesine uygun oyun hazırlamak zor olabilir.

• Geliştirmek ya da satın almak pahalıya mal olabilir. Emek ve zaman harcamak, bütçe ayırmak gerekebilir.

• Konuya ve sınıf seviyesine uygun oyun hazırlayabilmek için ön hazırlık ve bilgi birikimi gerekir.

• Takım oyunlarında grup içerisindeki her bir oyuncunun bilgi düzeyini ölçmek zor olabilir.

Öğrenme sürecinde kullanacağımız oyunlar, eğitim-öğretim hedefleri dikkate alınarak, belli bir amaç doğrultusunda hazırlanmalı, öğrencinin ilgisini çekebilmeli ve öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır. Eğer bir öğretmen oyun kullanmaya karar vermişse tasarladığı oyunu öğrencilere nasıl anlatacağını, öğrencilerin oyun oynarken neler yapması gerektiğini, oyunun kurallarını iyice planlamalı ve oyun öncesinde açık bir dille öğrencilerine anlatmalıdır (Evmez, 2018). Alan yazın incelendiğinde oyun planlama şekillerinin farklılık gösterdiği görülmektedir (Gençer, 2016; Sevinç, 2004). Her araştırmacı geliştirdiği oyunun özelliklerine göre planlamasını yapabilmektedir. Planlama süreçleri farklı olsa da eğitsel oyunların sahip olması gereken özellikler şöyledir (Gürpınar, 2017):

• Belirli bir ismi, amacı ve kuralları olmalıdır.

• Hedef davranışları kazandıracak nitelikte olmalıdır.

• Öğrencinin seviyesine ve yaşının gerektirdiği özelliklere uygun olmalıdır.

• İçeriğe uygun, kavram öğretimi noktasında yeterli olmalıdır.

• Öğrencilerin hoşça vakit geçirmesini sağlamalı hem öğretici hem eğlendirici olmalıdır.

• Basit olmalıdır.

• Oyun analiz etme, hipotez geliştirme, genellemeler yapma gibi zihinsel etkinliklere öğrencileri hazırlamalıdır.

• Problem çözdürme yeterliliğine sahip olmalıdır.

• Kritik düşünme becerisi kazandırabilmelidir.

• Bireysel ve grup çalışmalarına yönelik olmalıdır.

• Öğrencilerin dikkatini dağıtmamalıdır.

• Oyun esnasında öğrencilere istenmedik davranışlar kazandırmamalıdır.

• Oyun süresi iyi ayarlanmalıdır.

Ülkemizde, fen bilimleri derslerinin (fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji gibi) öğretim programında genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, kendi bilgisini yapılandırdığı, öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı ve aktif bir

şekilde derse katıldığı öğrenme stratejileri temel alınmaktadır (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d). Bu sebeple öğrencinin bilgiyi ezberlemek zorunda kaldığı geleneksel öğrenme yöntemlerinin yerine yaparak yaşayarak öğrenme gibi öğrencinin aktif olabileceği etkinliklere yönelinmektedir. Eğitsel oyunlar da öğrenciyi aktif hale getiren, öğrenirken eğlenmesini sağlayan araçlardan biridir. Fen eğitimi konusunda alan yazın incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası yayınlarda eğitsel oyunların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Al-Tarawneh, 2016; Chen, Wang ve Lin, 2015; Demir Kaçan, 2015; Evmez, 2018; Gürpınar, 2017; Saracaloğlu ve Kandemir, 2009).

Yapılan alan yazın taraması sonucunda eğitsel oyunların fizik eğitimi alanında da kullanıldığı tespit edilmiştir. Kuvvet ve hareket (Karamustafaoğlu ve Baran, 2020; Saraçaloğlu ve Aldan Karademir, 2009), Newton mekaniği (Clark vd., 2011; Kao, Chiang ve Sun, 2017; Morrison, Bol, Ross ve Watson; 2015), hareket (Dancy ve Beichner, 2006; Rieber, 1991), Newton'un hareket kanunları (Adams ve Clark, 2014; Li, 2010), basit sarkaç (Husnaini ve Chen, 2019), astronomi (DiSessa, 1980; Gregorcic ve Haglund, 2018), görelilik (Carr ve Bossomaier, 2011), elektrik (Falloon, 2019), elektromanyetizma (Anderson ve Barnett, 2013; 2016), optik (Chandler ve Chaillé, 1993; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013), gazların fiziksel özellikleri (Astra, Nasbey ve Nugraha, 2015) ve yörünge fiziği (Chang, Lachance, Lin, Al-Shamali ve Shing Chen, 2015) üzerine çalışma yapılan fizik konularıdır. Fizik eğitimi alanında incelenen bu çalışmalarda çoğunlukla dijital eğitsel oyunlara yer verildiği görülmektedir. Fallon (2019), tarafından elektrik konusu üzerinde yapılan çalışmada da basit elektrik devreleri ve devre elemanları ile ilgili simülasyonlar üzerinden oyunlar kullanılmıştır.

"Elektrik" konusu öğrencilerin genellikle zorlandıkları konular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin konuda geçen kavram, formül, tanım ve birim gibi özellikleri öğrenmekte ve hatırlamakta zorlandıkları görülmektedir (Şekercioğlu, 2011). Araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taramasında da bu konuda eğitsel oyun temelli çalışmanın çok fazla olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple elektrik konusunun öğretiminde ve tekrarında kullanılabilecek bir kutu oyunu hazırlanmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, "elektrik" konusuna yönelik bir eğitsel oyun hazırlamak ve hazırlanan bu oyunu oynayan fizik öğretmenliği öğrencilerinin oyun ile ilgili görüşlerini almaktadır. Bu amaç doğrultusunda oyunu oynayan üniversite öğrencilerinin aşağıdaki alt araştırma soruları kapsamında görüşleri alınmıştır.

1. Eğitsel oyunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. "FİZİKK Bul Bulabilirsen" eğitsel oyunu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada hem bir eğitsel oyun tasarlanmıştır hem de bu oyun ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Aşağıdaki bölümlerde oyunun tasarlanma aşamaları ve araştırmanın nasıl yürütüldüğü ile ilgili bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseninin amacı, bir olguya dair yaşantıları, inanışları ve olguya yüklenen anlamları ortaya çıkarmaktır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Olgu bilim, katılımcıların olguları nasıl tecrübe ettiklerinin özenli ve derinlemesine bir şekilde betimlenmesidir (Creswell, 2013). Burada ele alınan olgu, oynanan eğitsel oyundur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının oynadıkları eğitsel oyuna dair görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için bir olgu bilim çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada tasarlanan eğitsel oyunu oynayan dört (4) öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları bir devlet üniversitesinin fizik öğretmenliği programında, son sınıfta okumaktadır. Oyunun tasarlandığı dönemde Covid 19 salgınının etkili olması ve uzaktan eğitimin devam ediyor olması sebebiyle daha büyük bir çalışma grubu ile çalışılamamıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, araştırmacılardan biri ile aynı şehirde yaşamaktadır. Bu sebeple çalışma grubunun belirlenmesinde hem kolay ulaşılabilir hem de ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada baz alınan ölçüt ise öğrencilerin "Elektrik ve Manyetizma" dersini almış ve geçmiş olmalarıdır.

Oyun Tasarlama Süreci

Bu çalışma kapsamında oynanan oyun, bir eğitim fakültesinin fizik öğretmenliği programı bitirme çalışması dersi kapsamında hazırlanmıştır. Dönem başında ders sorumlusu, öğretmen adaylarından öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir fizik kavramı ya da konusu belirlemelerini ve anlamayı kolaylaştıracak bir materyal ya da etkinlik tasarlamalarını istemiştir. Dersi alan her öğrenci farklı bir kavram ya da konu belirlemiştir.

Bitirme çalışması dersini alan bu çalışmanın ikinci araştırmacısı, elektrik konusu üzerine çalışmıştır. Ders sorumlusu ile birlikte yapılan alan yazın taraması sonucunda elektrik konusu ile ilgili dijital eğitsel oyunlar olmasına rağmen kutu oyununun olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle piyasada bulunan çeşitli kutu oyunları incelenmiş ve elektrik konusuna uyarlanabilecek ya da fikir verecek bir kutu oyunu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar bir taraftan kutu oyunlarını incelerken bir

taraftan da elektrik konusunun kazanımlarını ve içeriğini incelemişlerdir. Üniversitelerdeki derslerde belli bir program ve kazanım listesi olmaması sebebiyle ilk olarak yol göstermesi adına ortaöğretim fizik dersi öğretim programı (10 ve 11. sınıf) incelenmiştir. Daha sonra uzman görüşü de alınarak, üniversite seviyesinde fizik öğretmenliği programı “Elektrik ve Manyetizma” dersi için hedeflenen kazanımlar belirlenmiştir. Ayrıca elektrik konusu içerisinde yer alan konu, kavram, formül, birim gibi konunun çeşitli özelliklerini içeren bir liste hazırlanmıştır.

“Girift” isimli kutu oyunu araştırmacılara esin kaynağı olmuştur. Oyunun genel yapısı ve nasıl oynanacağı belirlendikten sonra kartlarda ve ahşap şekillerde nelerin olacağına karar verilmiştir. Kart ve ahşap şekillerde yazan ifadeler eşleştirilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında sadece boşluğu bul kategorisinde elektrometrenin yerine sığacın tanımı konmuştur.

Bu çalışmada “FİZİKK Bul Bulabilirsen” eğitsel oyunu, “Girift” isimli kutu oyunundan esinlenilerek tasarlanmıştır. Orijinal oyunun içerisinden çıkan dört (4) adet **ıstaka** ve kırk (40) adet küçük ahşap şekiller “FİZİKK Bul Bulabilirsen” oyununda da kullanılmıştır. Küçük ahşap blokların üzerine yeni oyun kâğıtları yapıştırılmıştır. Fakat daha sonra bu oyunu oynamak isteyenlerin **ıstaka** ve ahşap şekiller olmadan da ilgili ifadeleri kâğıtlara ya da kartonlara bastırarak oynaması mümkündür.

Araştırmada tasarlanan eğitsel oyunun uygulanması şöyledir:

Oyunun adı: FİZİKK Bul Bulabilirsen

Oyuncu sayısı: 2-3-4 kişi

Yaş aralığı: 16 ve üstü

Kutu oyununun içeriği: 4 **ıstaka**(oyuncu sayısına göre daha az kullanılabilir), 40 adet oyun kartı, 40 adet ahşap şekil.

Oyunun kuralları:

1. Istakalar oyunculara dağıtılır.

2. 40 adet küçük ahşap şekiller fizik ile ilgili ifadeler üstte kalacak şekilde oyun alanına yayılır. Bu küçük ahşap şekillerin alt tarafında da “F, İ,Z ve K” harfleri yer almaktadır. Fakat oyuncu bu harfleri görmemektedir.

3. 40 adet oyun kartı ters ve herkesin görebileceği bir şekilde yerleştirilir.

4. Her seferinde oyunculardan biri üstteki kartı çevirir.

5.Oyuncular kartta istenileni ahşapların üzerinde ararlar. İlk bulan oyuncu alır ve ıstakasına yerleştirir.

6. Kazanılan her ahşap 10 puan değerindedir.

7. Kartlar açılmadan önce her seferinde ahşap şekiller karıştırılır.

8. Istakasına ahşap şekillerin arkasındaki harflerden FİZİKK yazabilen oyuncu fazladan 50 puan kazanmış olur.

9. Kartlar bitene kadar oyun devam eder.

10. Oyun bu şekilde 3 tur olarak oynanır. Her turun sonunda kazanılan puanlar not edilir.

11. Oyun bittiğinde en çok puanı kazanan oyuncu oyunu kazanmış olur.

12. Oyunun süresi yaklaşık 30-40 dakikadır.

Oyunun oynanışı:

Öncelikle oyunun oynanabileceği rahat bir alan hazırlanmalıdır. Sınıf içerisinde oynanacaksa iki sıra birleştirilebilir. Okul dışında ise bir masada ya da yerde sert bir zeminde oynamak daha uygun olacaktır. Oyuncu sayısı kadar ıstaka oyunculara dağıtıldıktan sonra küçük ahşap şekiller oyuncular tarafından görülecek şekilde, kartlar ise ters bir şekilde oyun alanına yerleştirilmelidir (Fotoğraf 1).

Fotoğraf 1

Istaka ve Oyun Kartlarının Görünümü

Oyunda “birimi bul, sembolü bul, tanımı bul, eksiği bul ve boşluğu bul” olmak üzere beş (5) farklı kategoride oyun kartları bulunmaktadır. Birimi bul kategorisinde dokuz (9), sembolü bul kategorisinde sekiz (8), tanımı bul kategorisinde on bir (11), eksiği bul kategorisinde altı (6) ve boşluğu bul kategorisinde altı (6) kart bulunmaktadır. Bu kartlarda yer alan ifadeler ve bu ifadelerin karşılığı olan ahşap şekillerdeki yanıtlardan örnekler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

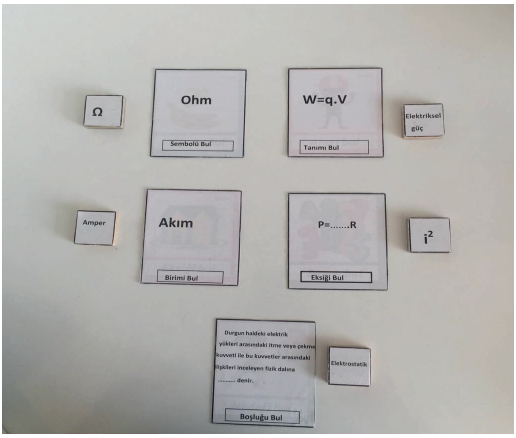
Kartlarda Yer Alan İfadeler ve Cevaplarından Örnekler

Kategori	Karttaki ifade	Ahşap şekildeki ifade
Birimi bul	Elektrik akımı	Amper
	Direnç	Ohm
Sembolü bul	Ohm	Ω
	Özdirenç	ϱ
Tanımı bul	$E = \frac{kq}{r^2}$	Elektrik Alan
	$V = I.R$	Ohm yasası
Eksiği bul	$c = \frac{\dots A}{d}$	ε
	$i = \frac{q}{\dots}$	t
Boşluğu bul	İki iletken arasına yalıtkan bir madde konularak oluşturulan ve elektrik yükü depolamaya yarayan sisteme…….denir.	sığaç
	Durgun haldeki elektrik yükleri arasındaki itme veya çekme kuvveti ile bu kuvvetler arasındaki ilişkileri inceleyen fizik dalına……...denir.	elektrostatik

Oyun ıstakaları ve kartları yerleştirildikten sonra oyunculardan biri en üstteki kartı açar. Bütün oyuncular kartta yazan ifadenin cevabını oyun alanında yerde bulunan ahşap şekillerde bulmaya çalışır. İlk bulan oyuncu ahşap şekli ıstakasına koyar ve on (10) puan kazanmış olur. Fotoğraf 2’de kartlardan ve cevaplarının yer aldığı ahşap şekillerden örnekler bulunmaktadır.

Fotoğraf 2

Kartlarda Yer Alan Sorulardan Örnekler ve Cevaplarının Yer Aldığı Ahşap Şekiller



Her kart açılımından sonra yerdeki ahşap şekiller karıştırılır ve her oyunda yerdeki taşların yerinin değişmesi sağlanır. Oyuncular mümkün olduğunca çok taş toplamaya çalışır. Bu esnada da toplanan taşların arkasında yer alan harfler birleştirildiğinde "FİZİKK" yazısını tamamlayabilen oyuncu ekstra elli puan daha kazanır (Fotoğraf 3). Kartlar bitene kadar oyun devam eder. Üç tur oynandıktan sonra oyun biter ve en çok puanı toplayan oyuncu oyunu kazanır. Oyun oynayan öğrencilerin fotoğrafları Fotoğraf 4'de yer almaktadır.

Fotoğraf 3

Istakada Toplanan Taşların Arkasında Oluşan FİZİKK Yazısı

Fotoğraf 4

Oyun Oynayan Öğrencilerden Görüntüler

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bir önceki bölümde kuralları ve nasıl oynandığı anlatılan “FİZİKK Bul Bulabilirsen” oyunu ikinci araştırmacının kontrolünde oynatılmıştır. Oyuna başlamadan önce oyunun kuralları ve nasıl oynanacağı araştırmacı tarafından oyunculara anlatılarak, kısa bir ön denemesi yapılmıştır. Daha sonra oyuncular oyunu araştırmacının müdahalesi olmaksızın yaklaşık 40 dakika gibi bir sürede tamamlamışlardır. Oyundan sonra bu öğrencilerle oyun ile ilgili görüşme yapılmıştır.

Oyunu oynayan öğretmen adaylarının oyun ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra iki fizik eğitimcisinin görüşüne sunulmuştur. Hem oyunu hem de görüşme sorularını inceleyen eğitimcilerin geri bildirimleri ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme sırasında öğrencilere sorulan sorular şunlardır:

- Eğitsel oyunlar hakkında görüşleriniz nelerdir?
- “FİZİKK Bul Bulabilirsen” oyunu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Görüşme sırasında elde edilen veriler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme 10-15 dakika arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öncelikle yazıya dökülmüştür ve her bir görüşme ayrı bir belge olarak elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Görüşme verileri araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmacılar kodlamalarını bitirdikten sonra kodlamalar karşılaştırılmış ve aşağıda belirtilen formüle göre kodlayıcılar arası uyum (tutarlılık) yüzdeleri hesaplanmıştır.

$$p = \frac{N_a \times 100}{N_t}$$

p: Tutarlılık (uyum) yüzdesi

N_a: İki araştırmacı tarafından aynı biçimde kodlanan öğrenci sayısı

N_t: İki araştırmacı tarafından kodlanan toplam öğrenci sayısı

İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar incelendiğinde kodlayıcılar arasında 0.94 (%94) oranında uyum olduğu tespit edilmiştir. Şencan (2005)'e göre tutarlılık yüzdesinin %80'nin üzerinde olması kodlayıcı güvenirliğinin sağlandığını göstermektedir. En son olarak da görüşme dosyalarının transkripsiyonları MAXQDA 2022 programına yüklenerek incelenmiştir. Belirlenen kodlar ve temalar programa işlendikten sonra ortaya çıkan verilere dair özellikler tablolar ve grafiklerden yararlanılarak bulgularda sunulmuştur.

Etik ile İlgili Hususlar

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların fotoğrafları izinleri alınarak çekilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın etik izni Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Etik Komisyonu'nun 17.03.2022 tarihli 2022/2 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

"Fizikk Bul Bulabilirsen" oyunu hazırlandıktan sonra dört öğretmen adayı tarafından oynanmıştır. Bu bölümde öğretmen adayları ile yapılan yapılandırılmış görüşme verileri "eğitsel oyunlar hakkındaki görüşleri", ve "Fizikk bul bulabilirsen oyunu ile ilgili görüşleri" olmak üzere iki alt başlık halinde verilmektedir. Bu iki alt başlık temaları oluşturmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Oyunlar ile İlgili Görüşleri

Öğretmen adaylarının eğitsel oyunlar hakkındaki görüşleri teması ile ilgili görüşme verileri belirlenen kodlara göre oluşturulmuştur ve incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de MAXQDA programı tarafından hazırlanan belge temelli frekans tablosunda görülmektedir.

Tablo 2

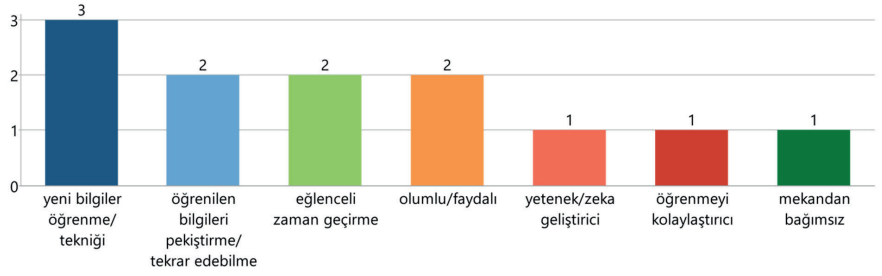
İncelenen Görüşme Belgelerinde Eğitsel Oyunlar Hakkındaki Görüşler ile İlgili Kodlara İlişkin Belge Temelli Frekans Tablosu

Eğitsel oyunlar hakkında		
	Belgeler	Yüzde
Yeni bilgiler öğrenme/tekniği	3	75,00
Öğrenilen bilgileri pekiştirme/tekrar edebilme	2	50,00
Eğlenceli zaman geçirme	2	50,00
Olumlu/faydalı	2	50,00
Yetenek/zeka geliştirici	1	25,00
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	1	25,00
Mekândan bağımsız	1	25,00
Kodlanmış Belgeler	4	100,00
Kodlanmamış Belgeler	0	0,00
Analiz Edilen Belgeler	4	100,00

Tablo 2 incelendiğinde dört öğretmen adayına ait görüşme belgelerinin hepsinin analiz edildiği görülmektedir. Belirlenen kodlara ait frekans grafiği Grafik 1’de verilmektedir.

Grafik 1

Yapılan Görüşmelerde Öğretmen Adaylarının Eğitsel Oyunlar ile İlgili Kodlarına İlişkin Frekans Grafiği



Grafik 1 incelendiğinde görüşme yapılan dört öğretmen adayından üçünün eğitsel oyunların yeni bilgiler öğrenmeye yardımcı olduğu konusuna değindiği görülmektedir. Bu konuda Ö4 kodlu öğretmen adayının görüşü şöyledir:

Ö4: "Eğitsel oyunlar öğrenmeyi ve yeni bilgi kazanmayı sağlayan faydalı oyunlardır."

İki öğretmen adayı eğitsel oyunların öğrenilen bilgileri pekiştirmeye yardımcı olduğunu ve öğrenilen bilgileri tekrar edebilme imkânı tanıdığını belirtmektedir. Bu verilerle ilgili bazı cevaplar şöyledir:

Ö2: "Öğrendiğimiz bilgilerin pekiştirilmesini ve rahat bir ortamda tekrar edebilmemizi sağlayan bir öğretim türüdür."

Ö3: "…Aynı zamanda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve tekrar edilmesi için yararlı bir öğrenme tekniğidir…"

Grafik 1'de iki öğretmen adayının eğitsel oyunları eğlenceli vakit geçirme aracı olarak gördükleri görülmektedir. Bu durumu Ö1 ve Ö3 kodlu öğretmen adayları şöyle belirtmektedir:

Ö1: "…hem hoş zaman geçirmeyi hem de yeni bilgiler öğrenmeyi sağlıyor."

Ö3: "…iyi vakit geçirmeye yarayan öğretici bir aktivitedir…"

Diğer bulgular incelendiğinde ise iki kişinin eğitsel oyunları faydalı buldukları görülmektedir. Ayrıca birer kişinin eğitsel oyunları yetenek/zeka geliştirici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve mekandan bağımsız oynanabileceği konularına değindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yanıtlarından örnekler şöyledir:

Ö1: "Eğitici oyunlar hakkında olumlu düşünüyorum. Öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktör hem hoş zaman geçirmeyi hem de yeni bilgiler öğrenmeyi sağlar."

Ö3: "Yetenek ve zekâ geliştirici, iyi vakit geçirmeye yarayan öğretici bir aktivitedir…"

Öğretmen Adaylarının "Fizikk Bul Bulabilirsen" Oyunu ile İlgili Görüşleri

Öğretmen adaylarının "Fizikk Bul Bulabilirsen" oyunu hakkındaki görüşleri teması ile ilgili görüşme verileri belirlenen kodlara göre oluşturulmuştur ve incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de MAXQDA programı tarafından hazırlanan belge temelli frekans tablosunda görülmektedir.

Tablo 3

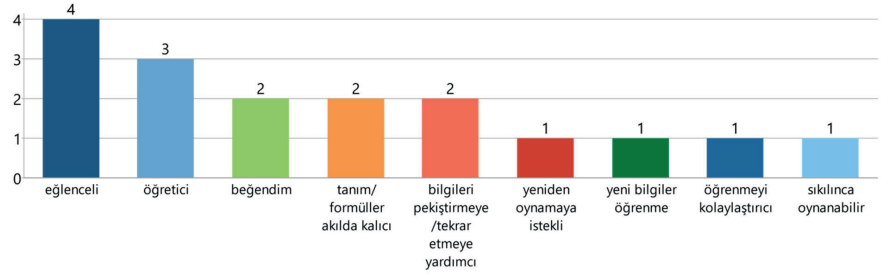
İncelenen Görüşme Belgelerinde Tasarlanan Oyun Hakkındaki Görüşler ile İlgili Kodlara İlişkin Belge Temelli Frekans Tablosu

	Fizikk Bul Bulabilirsen	
	Belgeler	Yüzde
Eğlenceli	4	100,00
Öğretici	3	75,00
Beğendim	2	50,00
Tanım/formüller akılda kalıcı	2	50,00
Bilgileri pekiştirmeye/tekrar etmeye yardımcı	2	50,00
Yeniden oynamaya istekli	1	25,00
Yeni bilgiler öğrenme	1	25,00
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	1	25,00
Sıkılınca oynanabilir	1	25,00
Kodlanmış Belgeler	4	100,00
Kodlanmamış Belgeler	0	0,00
Analiz Edilen Belgeler	4	100,00

Tablo 3 incelendiğinde dört öğretmen adayına ait görüşme belgelerinin hepsinin analiz edildiği görülmektedir. Belirlenen kodlara ait frekans grafiği Grafik 2’de verilmektedir.

Grafik 2

Yapılan Görüşmelerde Öğretmen Adaylarının Tasarlanan “Fizikk Bul Bulabilirsen” Oyunu ile İlgili Kodlarına İlişkin Frekans Grafiği



Grafik 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının hepsinin tasarlanan “Fizikk Bul Bulabilirsen” oyununu eğlenceli buldukları görülmektedir. Ayrıca üç kişi de oyunun öğretici olduğunu vurgulamıştır. Ö3 kodlu öğretmen adayının oyun ile ilgili görüşleri şöyledir:

Ö3: "Oynarken fazlasıyla keyif aldım. Hem öğretici hem de zevkli bir şekilde tasarlanmış olması benim için önemli bir faktördü. Ayrıca bilgilerimi pekiştirmem ve tekrar etmem konusunda da yararlı bulduğum bir oyun oldu."

Ö2 kodlu öğretmen adayı da oyunun eğlenceli ve öğretici bir oyun olduğunu belirtmektedir. Oyun ile ilgili görüşleri şöyledir:

Ö2: "Gayet eğlenceli ve öğretici bir oyun olduğunu düşünüyorum. Karantina günlerinde hem bir araya geldik hem de eğlendik…"

Grafik 2'deki diğer kodlar incelendiğinde iki öğretmen adayının oyunu beğendiklerini söyledikleri görülmektedir. Ayrıca oyunda geçen tanım ve formüllerin oynandıkça akılda daha kalıcı hale geldiğini, bilgileri pekiştirmeye/tekrar etmeye yardımcı olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi farklı noktalara da değindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının tasarlanan oyun ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: "Gayet hoş ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir oyundu. Oynarken baya keyif aldım ve elektrik konusuna dair tanım ve formüllerin akılda kalması daha iyi oldu. Çok beğendim /yeniden oynamayı çok isterim."

Ö2: "…Bu oyun sayesinde formüller ve sembolleri tekrar hatırladım. Akılda kalıcılığı daha fazla oldu."

Ö4: "Güzel ve öğretici bir oyundu. Arkadaşlarımla oynarken baya eğlenceli vakit geçirdim. Hem öğrendiklerimi pekiştirdim hem de yenilerini ekledim."

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, "elektrik" konusuna yönelik bir eğitsel kutu oyunu hazırlamış ve hazırlanan bu oyunu oynayan fizik öğretmenliği öğrencilerinin oyun ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Belli bir amaca dönük hazırlanan eğitsel oyunlar, genellikle bir konunun, kavramın, olayın öğretilmesini ya da öğretildikten sonra tekrarın yapılmasını amaçlamaktadır. Bu sayede bireyin kendi deneyimleri ile öğrenmesine yardımcı olduğu için öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Altunay, 2004; Dönmez, 2000; Drake 2001). Yapılan görüşmelerde öğrencilerin de benzer bir noktaya dikkat çektikleri görülmektedir. Eğitsel oyunların yeni bilgiler öğrenmeye yardımcı olacağı, öğrenilen bilgilerin tekrarının yapılabileceği, hatta öğrenmeyi kolaylaştırabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca literatürde de görüldüğü gibi eğitsel oyunların eğlenceli olması ve bu sayede etkili bir öğrenme aracı olacağı fikri bu çalışmada da ortaya çıkmaktadır.

Eğitsel oyun tasarlamak hem eğlenceli hem de zahmetli bir süreç olabilmektedir. Oyunu tasarlayan kişinin ne amaçla oyunu tasarladığını, oyunu oynayacak kişilerin

bilgi düzeyini ve eğlenerek öğrenmenin sağlanabileceği süreci iyi planlaması gerekmektedir. Gürpınar (2017), çalışmasında eğitsel bir oyunda olması gereken özellikleri oyunun bir adının olması, hedef davranışları öğretebilecek düzeyde olması, oynayanların seviyesine uygun olması gibi belirtmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi eğitsel oyunun eğlenceli olması gerektiğini vurgulamışlardır.

“FİZİKK Bul Bulabilirsen” oyunu Girift isimli kutu oyunundan esinlenilerek tasarlanmıştır. Oyunun genel yapısı itibariyle pek çok derse ve konuya uyarlanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada fiziğin zor ve soyut konularından biri olan elektrik konusu tercih edilmiştir. Oyunu oynayan öğrenciler oyunla ilgili olarak öncelikle oyundan zevk aldıklarını, eğlendiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra öğrenciler oyunun öğretici olduğunu, tanım ve formülleri hatırlamaya yardımcı olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, mevcut bilgilerini pekiştirdiklerini ve yeni bilgiler öğrenmelerine de yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum tasarlanan oyunun eğitsel bir oyunda olması gereken önemli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Ülkemizde ve dünyada öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları öğrenci temelli, aktif öğrenme tekniklerinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrenciyi aktif hale getiren, eğlenirken öğrenmesini sağlayan etkili öğretim yöntemlerinden biridir. Bu sebeple derslerde eğitsel oyunlara daha fazla yer verilmesi öğrenme sürecini daha etkili bir hale getireceği için önerilmektedir.

Bu çalışmada tasarlanan oyun sayesinde öğrenciler fiziğin zor ve karmaşık görünen bazı temel niceliklerini, kavramlarını, formüllerini, birimlerini, tanımlarını zorlanmadan bazen hatırlayarak bazen de yorum yaparak bulmaya çalışmışlardır. Bu sayede de öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmuşlardır. Bu oyun yapısı itibariyle sadece fizik konuları için değil daha pek çok konuya da uyarlanabilir niteliktedir. Bu sebeple daha sonra yapılacak çalışmalarda fiziğin diğer konulara ya da diğer derslerdeki konulara uyarlanabilir.

Bu çalışmanın uzaktan eğitim sürecinde yapılmış olması sebebiyle daha fazla katılımcıya ulaşılamamıştır. Bu nedenle de oyunun kavramsal öğrenmeyi ne kadar sağladığı, ne kadar etkili olduğu araştırılamamıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda hazırlanan bu oyunun daha fazla katılımcı ile oynanması ve öğretime etkisi araştırılabilir. Ayrıca oyunda yer alan elektrik konusunun özellikleri (tanım, birim, sembol gibi) ortaöğretim fizik ders programındaki içerikle de örtüşmektedir. Bu sebeple hazırlanan bu oyunun lise öğrencileri ile de oynanabileceği düşünülmektedir.

Eğitsel oyunlar, yeni bilgilerin öğrenilmesinde çok kullanılmamaktadır. Çünkü oyunda öğrencinin bildiklerini kullanması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenci de var

olmayan bir bilgi üzerine tasarlanan oyunun faydalı olması pek mümkün değildir. Bu sebeple bu çalışmada tasarlanan kutu oyununun da elektik konusunun tamamını açıklamadığı göz ardı edilmemelidir. Bu oyunun sadece gözden geçirme, hatırlama, mukayese etme amacıyla yardımcı materyal olarak kullanılabileceği unutulmamalıdır. Tasarlanan oyunun boş derslerde ya da konu sonunda tekrar amaçlı oynanması daha doğru olacaktır.

Bu çalışmada oyun araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Öğrencilerin de buna benzer veya daha değişik oyunlar hazırlama konusunda cesaretlendirilmeleri önemlidir. Bu sayede öğrenciler hem boş vakitlerini değerlendirebilecekleri, hem de kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri bir materyali kendileri hazırlayabilirler. Bu durum da öğrencinin eğlenerek öğrendiği sınıf ortamlarının sayısının artmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Adams, D., and Clark, D. B. (2014). Integrating self-explanation functionality into a complex game environment: Keeping gaming in motion. *Computers and Education, 73*, 149–159. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.002.

Al-Tarawneh, M. H. (2016). The effectiveness of educational games on scientific concepts acquisition in first grade students in science. *Journal of Education and Practice, 7*(3), 31-37. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089788.pdf

Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anderson, J. L., and Barnett, M. (2013). Learning physics with digital game simulations in middle school science. *Journal of Science Education and Technology*, 1–13.

Anderson, J. L., and Wall, S. D. (2016). Kinecting physics: conceptualization of motion through visualization and embodiment. *Journal of Science Education and Technology, 25* (2), 161-173.

Astra, I. M., Nasbey, H., and Nugraha, A. (2015). Development of an android application in the form of a simulation lab as learning media for senior high school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11* (5), 1081-1088. https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1376a

Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü. (Çev. İ. Altınoğlu). *Eğitim ve Bilim Dergisi, 18* (92), 64-68.

Carr, D., and Bossomaier, T. (2011). Relativity in a rock field: A study of physics learning with a computer game. *Australasian Journal of Educational Technology, 27* (6), 1042- 1067. https://doi.org/10.14742/ajet.928

Chandler, T. N., and Chaillé, C. (1993). Process highlighters in a computer simulation: facilitation of theory-oriented problem solving. *J Educ Comput Res 9* (2), 237–263. https://doi.org/10.2190/3GGG-K9CC-19XC-9G0W

Chang, M., Lachance, D., Lin, F., Al-Shamali, F., and Shing Chen, N. (2015). Yörünge fiziği öğrenimini uygulamalı bir kinect oyunu ile geliştirme. *Eğitim ve Bilim, 40* (180), 1-12. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3145

Chen, C. H., Wang, K. C., and Lin, Y. H. (2015). The comparison of solitary and collaborative modes of game-based learning on students' science learning and motivation. *Educational Technology & Society, 18*(2), 237-238. https://eric.ed.gov/?id=EJ1070089.

Clark, D. B., Nelson, B., Chang, H., D'Angelo, C. M., Slack, K., and Martinez-Garza, M. (2011). Exploring Newtonian mechanics in a conceptually-integrated digital game: Comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States. *Computers and Education, 57* (3), 2178-2195. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.05.007

Creswell, J. W. (2013), Beş nitel araştırma yaklaşımı, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni,* 3. Baskı içinde (69-110), (Çev, Miraç Aydın), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dancy, M.H., and Beichner, R. (2006). Impact of animation on assessment of conceptual understanding in Physics. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research, 2* (1), 1-7.

Demir Kaçan, S. (2015). Designing science games and science toys from the perspective of scientific creativity. *Journal of Education and Practice, 6*(26), 116-120. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077459.pdf

DiSessa, A.A. (1980). Computation as a physical and intellectual environment for learning physics. *Computer Assisted Learning in Physics Education*, 67-75. https://doi.org/10.1016/0360-1315(80)90009-3

Dönmez, N.B. (2000). *Oyun kitabı*, Esin Yayınevi.

Drake, J. (2001). *Planning children's play and learning in the foundation stage*. David Fulton Publications.

Evmez, S. (2018). *Fen bilimleri dersi kapsamında geliştirilen bilim içerikli oyunların ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis. *Computers & Education, 135*, 138–159. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.001

Garris, R., Ahlers, R., and Driskell, E.J. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming, 33* (4), 441-467. https://doi.org/10.1177/1046878102238607

Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Gregorcic, B., and Haglund, J. (2018). Conceptual blending as an ınterpretive lens for student engagement with technology: Exploring celestial motion on an ınteractive whiteboard. *Research in Science Education*, 1–41.

Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Hazar, M. (2006). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutibay Limitet Şirketi.

Henderson, D. (2005). Games: making learning fun. *Annual Review of Nursing Education*, 3, 165 - 184.

Husnaini, S. J., and Chen, S. (2019). Effects of guided inquiry virtual and physical laboratories on conceptual understanding, inquiry performance, scientific inquiry selfefficacy, and enjoyment. *Physical Review Physics Education Research, 15* (1), 010119.

Karamustafaoğlu, O., ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla 'yansıma ve aynalar' konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 3* (2), 41-49.

Karamustafaoğlu, O., ve Baran, S. (2020). 'Kuvvet Kapmaca' Eğitsel Oyunu ile Fen Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 8* (1), 76-91.

Kao, G. Y. M., Chiang, C. H., and Sun, C. T. (2017). Customizing scaffolds for game based learning in physics: Impacts on knowledge acquisition and game design creativity. *Computers & Education*, 113, 294-312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.022

Korkusuz, M. E. (2012). *Elektrogame eğitsel oyununun tasarlanıp geliştirilerek basit elektrik devreleri konusunda bilişsel ve duyuşsal değişkenlere etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Li, Q. (2010). Digital game building: Learning in a participatory culture. *Educational Research, 52* (4), 427–443.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Fen bilimleri dersi (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* MEB Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018d). *Ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayıncılık.

Morrison, J. R., Bol, L., Ross, S. M., and Watson, G. S. (2015). Paraphrasing and prediction with self-explanation as generative strategies for learning science principles in a simulation. *Education Tech Research Development, 63* (6), 861–882.

Onay, C. (2006). *Çoklu zekâ kuramına göre oyunla eğitim.* Nobel Yayınevi.

Oss, S. (2005). Computers with wings: Flight simulation and personalized landscapes. *Journal of Science Education and Technology, 14* (1), 117– 122. https://doi.org/10.1007/s10956-005-2739-9.

Özkan, Z. (2018). *Bir eğitsel oyun tasarım modeli önerisi: oyun tasarımı anahtarı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ensitüsü, İstanbul.

Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Rieber, L.P. (1991). Effects of visual grouping strategies of computer-animated presentations on selective attention in science. *Educational Technology, Research, and Development*, 39, 5–15.

Saracaloğlu, A. S., ve Aldan Karademir, Ç. (2009, 21-23 Mayıs). *Eğitsel Oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* [Sözlü Bildiri], VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür.

Şekercioğlu, A. G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Pegem Yayınevi.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi.* Remzi Kitapevi.

Yılmaz, E. (2015). *Oyunlaştırma*. Abaküs Yayınevi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2763-2786)

Biyoloji Öğretimi: Öğretim Programları Biyoloji Kazanımlarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Güntay TAŞÇİ[1]

1 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, gtasci@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2141-2616.

Gönderilme Tarihi: 13.10.2022 Kabul Tarihi: 06.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1188048

Atıf: "Taşçi, G. (2023). Biyoloji öğretimi: Öğretim programları biyoloji kazanımlarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52 (240), 2805-2828. DOI: 10.37669/milliegitim.1188048"

Öz

Yapılan çalışmanın amacı biyoloji öğretimi için önemli olan öğretim programlarının incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş, öğretim programlarının içerik analizine başvurulmuştur. Öğretim programlarındaki biyoloji üniteleri, kavram sayıları ve kazanımlar incelenmiştir. Kazanımların incelenmesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) kullanılmıştır. Kodlama sürecinde kodlayıcılar arası uzlaşma ve uyum indeksleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları biyoloji kazanımlarının tüm eğitim basamaklarında olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama basamağında birikim gösterdikleri, üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların sınıf ya da ünite düzeylerinde dengeli dağılmadıklarını göstermiştir. Bunlar ile uyumlu olarak kavram yoğunluğunun tüm eğitim düzeylerinde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim programlarındaki biyoloji konu alanının ünitelere ayrılmasında ortaokul (5-8) ve ortaöğretim (9-12) programları sarmallık bakımından birbirlerini desteklerken ilkokul (3-4) düzeyinde konu alanı içeriklerinin desteklenebileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *biyoloji öğretimi, öğretim programları, yenilenmiş Bloom taksonomisi*

Biology Teaching: The Examination of Curriculums' Biology Outcomes

Abstract

The aim of the study is to examine the curricula that are important for biology teaching. The study was carried out within the scope of qualitative research, and the content analysis of the curricula was applied. The biology units, number of concepts, and learning outcomes in the different curriculums were examined. Revised Bloom's taxonomy was used to analyze the learning outcomes. During the coding process, consensus and agreement indices between coders were calculated. The results of the analysis showed that biology acquisitions accumulated in understanding factual and conceptual knowledge at all educational levels, that the acquisitions for higher-order thinking skills were not evenly distributed at class or unit levels. Consistent with these, it was observed that the concept density was high at all education levels. While the middle school (5-8) and secondary education (9-12) programs support each other in terms of spirality in the division of the biology subject area in the curriculum units, it has been understood that the content of the subject area can to be developed at the primary school (3-4) level.

Keywords: *biology teaching, curriculums, revisited Bloom's taxonomy*

Giriş

Toplumlar eğitimi bugün ve gelecekleri ile ilişkilendirerek güvence altına almaya ve yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Bu anlamda devletler milli eğitim politikaları benimsemekte ve ülkelerinde eğitimin her alanda dünya standartlarında gerçekleşmesine önem vermektedir. Bu amaçla eğitim ve öğretimin ulusal hedefler doğrultusunda yaygın olarak gerçekleştirilmesinde eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Demirel (2008) eğitim programlarının geliştirilmesinde temel öğeleri içerik, hedefler, eğitim durumları ve sınama durumları olarak vermektedir. Bu süreçte önemli bir alanı ise eğitimde hedeflerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Eğitimde hedefler planlama, öğretim süreci ve değerlendirme alanları ile ilişkilendirilmekte ve özellikle öğrenenlere yönelik olarak hazırlandıkları vurgulanmaktadır (Anderson, Krathwohl , Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, ve Wittrock, 2001; Bloom, Engelhart, Furst, Hill, ve Krathwohl, 1956; Krathwohl, 2002). Bu anlamda eğitim hedefleri bilişsel duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç majör domain olarak ele alınmakta ve bunlar kendi içlerinde alt alanlara ayrılmaktadır (Bloom vd., 1956, s. 7).

Eğitim hedeflerinin sınıflanmasında farklı yaklaşımlar ve sınıflamalar olmasına karşın (Arı, 2013; Yüksel, 2007) Bloom vd., (1956) tarafından geliştirilen ve Anderson vd., (2001) tarafından yeniden ele alınarak iyileştirilen sınıflama, eğitim alanında

yaygınlaşmış ve ön plana çıkmıştır. Bloom vd., (1956) tarafından eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasında altı temel sınıf (Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme) oluşturulmuş, bunların içerisinde bilgi boyutu bir bilgi sınıflaması olarak alt sınıflara ayrılmıştır (Bloom vd., 1956, s. 61-88). Bu sınıflamayı orijinal sınıflama olarak ele alan Krathwohl (2002) yapılan sınıflamanın hiyerarşik ve birikimli olarak ilerleyen bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Anderson vd. (2001) tarafından yapılan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel bir bakışla orijinal taksonomide değişikliklere gitmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde en dikkat çekici değişiklik daha önce tek boyutlu olan bilişsel alan sınıflamasının iki boyutlu bir formatta ele alınmasıdır (Anderson vd., 2001, s. 28). Burada orijinal taksonomideki bilgi boyutu yenilenen taksonomide dört ayrı bilgi türü ve bilişsel süreç bakımından hatırlama olarak ele alınmış ve bununla birlikte bilişsel sürecin son iki basamağı yer değiştirmiştir (Arı, 2013; Brookhart, 2007; Yüksel, 2007). Bilgi boyutu olgusal, kavramsal, uygulama ve üstbiliş bilgisi olmak üzere dörde ayrılırken, bilişsel süreç boyutu ise hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı alt boyuta ayrılmıştır. Bu değişikliklerde öncelikle orijinal taksonomideki davranışçılık vurgusunun yerini bilişsel yaklaşıma bıraktığı söylenebilir. Bu kapsamda Anderson vd. (2001) istenen hedefe ulaşamamayı öğrenememe, bilgiyi uzun süreli bellekten getirme yani hatırlamayı ezbere öğrenme kapsamında ele almaktadır. Diğer taraftan bilgiyi anlamlandırmayı ise anlamlı öğrenme ve buna uygun olarak bilişsel alan kategorilerinin hatırlama dışındaki diğer beş kategorisini transfer olarak görmektedir. Bu duruma atıfla Brookhart (2007) üst düzey düşünme becerileri olarak gördüğü analiz, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç boyutlarını hatırlama düzeyi becerilerin yeni durumlara transferi olarak ele almaktadır. Anderson vd. (2001) tarafından kazanımların tabloya yerleştirilmesinde kazanım içeriğinin karmaşıklaşması ve farklı bilgi boyutlarına gereksinim durumlarının ele alınmasının önemle altı çizilmektedir. Özellikle bu durum uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç boyutlarına karar vermede vurgulanmaktadır. Brookhart (2007, s. 14-17) tarafından da üst düzey düşünmeyi belirlemede genel ilkeler arasında yeni materyallerin kullanılması, zorluk seviyesi ve düşünme düzeylerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Eğitim ve öğretim programlarının hazırlanmasında özellikle eğitim hedefleri ve kazanımların oluşturulmasında ilgili literatür büyük önem taşımaktadır. Öğretim programlarının incelenmesinde de çoğunlukla dayanak alınan ölçütün Yenilenmiş Bloom Taksonomisi olduğu görülmektedir. Bu konudaki alanyazın incelendiğinde fen öğretim programlarının yenilenmelerine bağlı olarak yenilenmiş Bloom taksonomisi bakımından kazanımlarının karşılaştırmalı olarak farklı eğitim düzeylerinde analiz edildiği görülmektedir (Avcı, Demirci, ve Özyalçın, 2021; Cangüven, Öz, Binzet, ve Avcı, 2017; Deveci, 2018; Doğan ve Burak, 2018; Kuzu, Çil, ve Şimşek, 2019; Sağ-

lamöz, 2020; Yaz ve Kurnaz, 2017). Benzer şekilde ortaöğretim düzeyindeki fizik, kimya ve biyoloji derslerinin öğretim programlarının da analiz edildiği çalışmalar mevcuttur (Aydın ve Aslan, 2021; Güldüren ve Cangüven, 2020; Kuzu vd., 2019; Zorluoğlu, Kızılaslan, ve Sözbilir, 2016). Bir başka çalışmada fen bilgisi ve biyoloji dersi öğretim programları çevre eğitimi bakımından YBT'ye göre analiz edilmiştir (Güngör Cabbar, Gültekin, Güneş, Aytaç, ve Daşgın, 2020). Sınıf düzeyinde biyoloji kazanımlarının farklı yıllardaki öğretim programlarında karşılaştırıldıklar görülmektedir (Efe ve Efe, 2018). Yapılan çalışmalar öğretim programları kazanımlarının bilgi ve bilişsel süreç alanları bakımından sınıf düzeyleri ve YBT bakımından dağılımlarına ilişkin analizler içermektedir. Bununla birlikte yayımlanan fen öğretim programlarının kazanımlarının hedef yazmada dikkat edilecek unsurlar bakımından incelendiği (Başar, 2009) çalışmalara rastlanmaktadır. Bunların dışında farklı yıllarda sınıf düzeyinde ya da genel olarak programın etkililiği, biyoloji öğretiminin sorunlarına yönelik biyoloji öğretmenleri ve öğrencilerin görüşlerinin incelendiği (Altunoğlu ve Atav, 2005; Aydın ve Aslan, 2021; Çetin ve Başbay, 2015; Çevik ve Atıcı, 2015; İpek, Atik, ve Erkoç, 2021) çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretim programını oluşturan temel öğeler olan içerik, hedef, eğitim durumları ve sınama durumları etkileşimli bir süreç ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretim programları sadece hedefleri değil bununla uyumlu bir şekilde genel bir çerçeve olarak içeriği de düzenlemektedir. İçeriğin düzenlenmesi konuların eğitim düzeylerine uygun ünitelendirilmesi olarak görülürken bu işlemin öğretim programlarında yapılma yaklaşımları arasında ilgili disiplin, konu alanı ve kavramsal yapı dikkate alınan temel yaklaşımlar arasında sayılmaktadır (Sönmez, 2004; s. 110-124). Bu anlamda biyoloji bilimi alt alanları ve biyolojinin kavramsal yapısı farklı bakış açıları ile yapılandırılmaktadır (Barsoum, Sellers, Campbell, Heyer, ve Paradise., 2013; Bybee, 2012; Eschenhagen, Kattmann, ve Rodi, 2008; Nehm, 2019). Biyoloji ve biyoloji eğitiminde kavramsal bir çerçeve oluşturma çabalarında biyoloji yaşam bilimi teması ile yapı ve işlev, bilgi akışı, madde ve enerji yolları ve döngüleri, sistemler ve evrim merkezi kavramlarında ortaklaşılmıştır. Bu kavramlar kendi içlerinde moleküler yapıdan karmaşık sistemlere doğru sıralanmaktadır. Bu yaklaşım, NRC [National Research Council] (2012) raporu ile yaşam bilimleri teması olarak dört konu alanı olan bir yapı ile tanımlanmıştır. Bybee (2012) molekülden organizmaya, ekosistem, kalıtım, biyolojik evrim olmak üzere dört tema ile biyoloji alanına özgü temel kavramları belirlemektedir. NRC (2012) raporunda yaşam bilimleri alan içeriğinin farklı öğretim basamaklarına dağlımına ilişkin bir çerçeve sunulmaktadır.

Bu anlamda öğretim programlarında düzenlenen kazanımlar ile birlikte içeriğin konu alanı ve biyoloji disiplini bakımından ele alınışı, kavramsal içeriği ve önerilen

süre düzenlemeleri önemli görülmektedir. Bununla birlikte biyoloji öğretimi farklı eğitim düzeylerinde ele alınmaktadır. Bu anlamda öğretim süreci okul öncesi ile ilkokul bir ve ikinci sınıf düzeyinde bilim öğretimi yaklaşımını yansıtırken, üçüncü ve sekizinci sınıf arasında fen bilimleri dersi kapsamında fizik kimya ve biyoloji alanlarına yönelik temel kavramlara, terimlere yönelmekte ve ortaöğretim (lise) düzeyinde ayrı bir ders olarak ele alınmaktadır. Bu durum biyoloji öğretimini ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde biyoloji kazanımları, konuları bakımından birlikte ele almayı gerektirmektedir. Özellikle sarmallık ilkesi ile yapılandırılan öğretim programlarında biyoloji konuları ve kazanımlarının nasıl ele alındığı önemli görülmektedir. Alan yazında ayrı olarak ele alınan ve kazanımlar bakımından analiz edilen öğretim programlarının toplu olarak (3-12. sınıflar) ele alınması biyoloji öğretimine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda 2018 Fen Öğretim Programı (3-8. sınıflar) ve Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programının (9-12. sınıflar) biyoloji kazanımları, kavramlar ve öğretim süreleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Öğretim programlarındaki kazanım ve kavram yoğunluklarının eğitim düzeyi, sınıflara ve ünitelere göre dağılımları nasıldır?

2. Öğretim programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç boyutları bakımından eğitim kademelerine göre dağılımları nasıldır?

3. Öğretim programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç boyutları bakımından sınıflara göre dağılımları nasıldır?

4. Öğretim programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç boyutları bakımından ünitelere göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Yapılan çalışma nitel araştırma kapsamında yürütülmüştür. Ders kitapları, öğretim programları gibi doküman niteliğindeki veri kaynaklarına dayalı eğitim araştırmalarında doküman incelemesi ile toplanan verilerin içerik analizi önerilen bir çalışma yoludur (Mayring, 2002, s. 46; Robson, 2017, s. 398; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189-201).

Etik Kurul İzni: Araştırma insan katılımcı ile yürütülmemiş, verileri belgelerden sağlanmış bir çalışmadır. Bu nedenle Etik Kurul Onayına gerek yoktur.

Kaynaklara Ulaşma ve Veri İşleme

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle veri kaynağı olarak fen öğretim programı (2018) ve ortaöğretim biyoloji öğretim programına (2018) Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden ulaşılmıştır (MEB, 2018a, 2018b). Bu öğretim programlarının sistematik olarak kodlanması, kodlamaların takibi ve raporlanması için MS Excel programı kullanılarak bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bunun için sınıf, ünite adı, konu, önerilen kavramlar ve kazanım ifadeleri ilgili belgelerden yararlanılarak işlenmiştir. Daha sonra kazanım ifadelerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre kodlanması aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veri setinin analizinde içerik analizine başvurulmuştur (Mayring, 2002, s. 114; Robson, 2017, s. 398; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242-266). Öğretim programlarında araştırma soruları kapsamındaki bulgulara ulaşmak için sistematik olarak verinin kategorilere kodlanması ve bunların nicelleştirilmesi sağlanmıştır. Kodlama işleminde Anderson vd. (2001) tarafından sunulan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi boyutları kod olarak kullanılmıştır. Bu yolla öğretim programlarındaki biyoloji ile ilgili 177 adet kazanım YBT ile belirlenen bilgi ve bilişsel süreç kategorileri içerisindeki alt boyutlara kodlanmıştır. (İlkokul düzeyinde 3 kazanım ifadesi bilişsel boyutta olmadığı değerlendirildiği için analize dahil edilmemiştir.) Böylece oluşan kod sayıları ve genel toplama göre yüzde oranları hesaplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242-256).

Kazanım ve kavram yoğunluklarının hesaplanmasında her kazanım için ortalama süre (ders saati) ünite için önerilen toplam ders saatinin kazanım sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Kavram sayıları öğretim programlarında sunulan ünite kavramları ve kazanım ifadeleri baz alınarak bunların sayılarının toplanması ile elde edilmiştir. Ünite için önerilen ders saatinin kavram sayısına bölümü ile her kavram için ayrılabilecek yaklaşık süre hesaplanmış ve kavram yoğunluğu olarak adlandırılmıştır. Bu değerler azaldıkça bir ders süresinde işlenmesi gereken kavram sayının yani kavram yoğunluğunun arttığı anlaşılmaktadır.

Kodlama Süreci

Çalışmada kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre Bilgi ve Bilişsel Süreç boyutlarında kodlanması farklı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde kazanımların tamamının kodlanması sadece araştırmacı tarafından yapılmış, yapılan kodlamalardan belirlenen örneklem üzerinden farklı hakemler ile uyum oranı hesaplamış ve temel kaynaklara göre uzlaşma aranmıştır. Bu süreç iki farklı hakem (H1, H2) ile farklı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardaki işlemler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1

Kazanımların YBT'ye Göre Kodlanma Aşamaları

Aşama	Kodlayıcı	İşlem
1. Aşama	Araştırmacı	Öğretim programlarına göre veri tabanının oluşturulması Tüm kazanımların kodlanması
2. Aşama	Hakem 1 (H1)	Yapılan kodlamanın uyum oranı hesaplanması (18 adet kazanım)
	Araştırmacı	Kodlamaların incelenmesi önerilere göre verinin yeniden düzenlenmesi
3. Aşama	Hakem 1 (H1)	Araştırmacı tarafından belirlenen açıklamalar ve uzlaşma kodlamalarını inceleme, yeniden kodlama (45adet) ve uyum oranı hesaplama
	Araştırmacı	Kodlamaların incelenmesi önerilere göre verinin yeniden düzenlenmesi
4. Aşama	Hakem 2 (H2)	Yeni düzenlemeden sonra seçilen kazanımların yeniden (39 adet kazanım) uyum oranı hesaplanması
	Araştırmacı	Kodlamaların incelenmesi önerilere göre verinin yeniden düzenlenmesi
5. Aşama	Hakem 2 (H2)	Araştırmacı tarafından belirlenen açıklamalar ve uzlaşma kodlamalarını inceleme ve yeniden kodlama ve uyum oranı hesaplanması
	Araştırmacı	Kodlamaların incelenmesi önerilere göre verinin yeniden düzenlenmesi

Tablo 1'de özetlenen süreçte örnekleme tüm kodlamaları temsil edecek şekilde farklı eğitim, sınıf düzeyleri, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarından kazanım ifadeleri alınmıştır. Bu ifadeler özellikle H1 ve H2 ile ayrı yürütülen süreçler ile kodlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı tarafından kodlamada uzlaşma için iki işlem gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki içerik incelemesidir. Bu aşamada kazanımın ilgili öğretim programı ünite amaçları, kazanım açıklamaları ve MEB onaylı farklı yayınevleri tarafından basılan ve okullarda okutulan ders kitaplarından konu alanı içeriği, düzeyi ve etkinliklerinin incelemesi yapılmıştır.

Diğer inceleme ise kazanımı oluşturan bilgi (ad) ve eylem ifadelerinin öncelikle Anderson vd., (2001, pp.29-32) tarafından oluşturulan sınıflama tablolarına göre ele alınmasını kapsamaktadır. Bu aşama derinleştirilerek Anderson vd., (2001, pp.94-108) tarafından kazanımların yazılması ve yeni kazanım tablosuna yerleştirilmesinde dikkat edilecek hususlar incelenmiştir. Buna göre özellikle kazanımların rutin ders

konusu içerisinde olma ya da alışılmadık olma, zorluk derecesi, farklı bilgi tiplerini içerme vurguları, kazanımın işlenmesine veya değerlendirilmesine yönelik çıkarımlara başvurma vurguları dikkate alınmıştır. Yapılan bu derinleştirme işleminde ders kitapları öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanmış yaygın kullanılan materyaller olduğu için seçilmiştir. Kazanımın kodlanmasında kazanımın bilimsel içeriği yanında ilgili öğretim basamağında ilgili kazanım ya da kazanımları içeren konu başlığının terim, kavram bilgisi bakımından sunuluşu ya da sunulan uygulama örnekleri bakımından incelenmiştir. Böylece hakemlere kazanım ifadelerinin ders kitabı içeriği ve konu alanı içeriğine yönelik durumlarına ilişkin gerekli bilgilendirmeler yapılarak uzlaşılamayan kazanımlar tekrar sunulmuştur. Bu süreç sonunda kodlamalar tüm kazanımlara uygulanmıştır.

Kodlama sürecinde örnek olarak "F.3.6.2.3. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar." kazanımı bilgi (ad) ifadesi "Doğal ve yapay çevre arasındaki farklar" olarak ele alınmıştır. Program kazanım kısıtlamaları ve ders kitabı bilgi içeriği incelendikten sonra ifade çevre bilimleri alanında başlangıç sayılabilecek temel öğeler için terimlerin ve özel ayrıntıların bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir. Bilişsel süreç için "açıklar" ifadesi kazanımın anlama boyutu içerisinde yer aldığını göstermiştir. Buna dayalı olarak kazanım olgusal bilgiyi anlama olarak kodlanmıştır. Bu kazanım için kodlama sürecinin dördüncü aşamasında görüş birliğine varılmıştır. Benzer şekilde "F.8.2.2.1. Kalıtım ile ilgili kavramları tanımlar." kazanımı bilgi (ad) ifadesi olan "Kalıtımla ilgili kavramlar" ifadesi incelendiğinde kalıtım konusunun başlangıç düzeyi temel terimlerini ve bilgilerini içerdiği anlaşılmaktadır. Bilişsel süreç için verilen "tanımlar" ifadesi ise YBT taksonomisinde hatırlama düzeyinde yer almaktadır. Bunlara dayalı olarak kazanım olgusal bilgiyi hatırlama düzeyi olarak ele alınmıştır. Buna karşılık "10.2.1.1. Kalıtımın genel esaslarını açıklar." kazanımında bilgi (ad) ifadesi "Kalıtımın genel esasları" konu içeriği de incelendiğinde ilke ve genellemelerin bilgisi kapsamındadır. Bilişsel boyuta karar vermede ise "açıklar" anlama kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle kazanım kavramsal bilgiyi anlama olarak kodlanmıştır.

Bir diğer kazanım grubunda bulunan "12.3.2.4. Bitkilerde su ve madde taşınması ile ilgili deney tasarlar." kazanımı bitki fizyolojisine yönelik deney yapma ile ilgilidir. Bu kapsamda ifade konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi şeklinde değerlendirilerek işlemsel bilgi olarak kodlanmıştır. Bilişsel boyutta ise "(deney) tasarlar" ifadesi öncelikle yaratma olarak kodlanmıştır. Ancak yapılan incelemede ders kitabı içeriğinde konu ile ilgili deneylere yer verildiği ve kazanım ifadesinin bir özgünlük durumu ifade etmediği görülmüştür. Bu durumların ifade edilmesinden sonra kazanımın işlemsel bilginin uygulanması olarak kodlanmasına uzlaşma ile karar verilmiştir.

Farklı bir kazanım olarak "F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir." incelendiğinde kazanım ifadesinin doğal çevreyi korumaya ilişkin bir araştırma yapma ve bunun sonucunda bir çözüm önermeyi gerektirmesi, ilkokul düzeyi bir kazanım olmasına rağmen rutin ders içeriğini refere etmediği, çözüm önerisinin öğrenenin kendi ürünü olacağı düşünülmüştür. Buradan hareket ile kazanım üstbilişsel bilginin yaratma süreci olarak kodlanmıştır. İlkokul düzeyi için yazılan "F.4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır." kazanım ifadesinde ders içeriği ile ilişkili bir konunun araştırma verilerine dayalı olarak tartışılması istenmektedir. Burada araştırma verileri bir ölçüt olarak düşünülmüş ve süreç bu ölçütlere dayalı olarak karara varmayı gerektirmektedir. Buna dayalı olarak kazanım olgusal bilgiyi değerlendirme süreci olarak kodlanmıştır.

Kodlama Güvenirliği

Kodlamalarda hem kodlayıcılar arası uyum hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994, s.64) hem de uzlaşma süreci işletilmiştir. Bu kodlamaların bilişsel süreç boyutuna karar vermede etkili eylem listesi ve her eğitim düzeyinden seçilmiş 18 adet kazanım ifadesi Eğitim programları ve öğretimi alanında doktora derecesine sahip bir alan uzmanına (H1) kodlatılmış ve araştırmacı ile uyum oranı hesaplanmıştır. Bu aşamada 0,60 oranında uyum oranı hesaplanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından yeni kazanımlar uzlaşma bilgilendirilmeleri sağlanarak 45 kazanım alan uzmanına (H1) tekrar sunulmuştur. Bu aşamada kodlayıcılar arası uyum 0,90 olarak belirlenmiştir. Bunun ardından ikinci hakem (H2) ile yürütülecek kodlama sürecinde tüm kazanımlar arasından rasgele seçilen 39 adet kazanım örneklemi ele alınmıştır. Bu kazanımlar arasında H1 ile yürütülen süreçteki kazanımlardan bazıları ve bunlardan farklı kazanımlar yer almaktadır. Bu aşamada bilgi boyutu, bilişsel süreç boyutu ve iki boyutun birlikte ele alındığı durumlar için hakemler arası uyum hesaplanmıştır. Hakem 2 ile birinci kodlamada bilgi boyutunda uyum oranı 0,59; bilişsel süreç boyutunda 0,64 ve her iki boyut için 0,49 hesaplanmıştır. Hakem 2 ile yürütülen uzlaşma sürecinden sonra ise bilgi boyutunda bu oran 1'e, bilişsel boyut ve her ikisinin birlikte olduğu durumlar için ise 0,85 yükselmiştir. Böylece kazanım örneklemi üzerinden yürütülen kodlamalar ile ulaşılan kodlayıcılar arası güvenirlik kabul edilebilir (>0,70) düzeye yükselmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s.64).

Bulgular

Öğretim programlarında eğitim düzeyleri ve sınıf düzeyleri için önerilen ders saatine göre kavram ve kazanım yoğunlukları Tablo 2'de sunulmaktadır. Buna göre öğretim düzeyleri içerisinde en az ortaokul ve sekizinci sınıflarda kazanım başına 1,9

ders saati yani yaklaşık 2 ders saati süre ayrılabilirken, en fazla lise düzeyinde dokuzuncu sınıf için 6,5 ders saati süre ayrılmaktadır. İlkokul düzeyinde kazanım başına üç ders, ortaokul düzeyinde 2,2 ders saati iken lise düzeyinde ise 4,7 ders saati ayrılacak şekilde planlandıkları görülmektedir.

Öğretim programında öğretilmesi önerilen kavramlar ve süreler dikkate alındığında ise tüm eğitim düzeylerinde kavram başına ayrılabilecek ders süresinin bir dersten daha kısa olduğu görülmektedir. Ortaokul altıncı sınıflarda (0,4) en kısa olduğu dolayısıyla derslerdeki kavram sayısının oldukça arttığı görülmektedir. Sınıf düzeyinde de beşinci sınıf (1,4) ve on ikinci sınıf (1,3) dışında durumun değişmediği görülmektedir. Her üç eğitim düzeyinin genel kavram yoğunluklarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Ancak kazanım yoğunluklarının ortaokulda en düşük, lisede ise en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Eğitim Kademeleri ve sınıflara Göre Kazanım ve Kavram Yoğunlukları

Düzey	Sınıf	Toplam Zaman	Kazanım Sayısı	Kavram Sayısı	Kazanım Yoğunluğu	Kavram Yoğunluğu
İlkokul	3	24	10	37	2,4	0,6
	4	24	6	27	4,0	0,9
Genel		48	16	64	3,0	0,8
Ortaokul	5	32	9	23	3,6	1,4
	6	42	22	98	1,9	0,4
	7	34	15	42	2,3	0,8
	8	46	24	52	1,9	0,9
Genel		154	70	215	2,2	0,7
Lise	9	72	11	76	6,5	0,9
	10	72	17	107	4,2	0,7
	11	144	34	182	4,2	0,8
	12	144	29	108	5,0	1,3
Genel		432	91	473	4,7	0,9
Genel		634	177	752	3,6	0,8

Farklı eğitim kademelerinde okutulan ünitelere göre kazanım ve kavram yoğunlukları ise Tablo 3'te sunulmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde biyoloji alan bilgisinin ilkokul düzeyinde 4, ortaokul düzeyinde 8 ve lise düzeyinde 13 ünite ile yapılandırıldıkları görülmektedir. Ünitelerin kavram içerikleri sayısal olarak incelendiğinde ilko-

kulda Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesinde en fazla sayıda kavram (terim) varken, Beş Duyumuz ünitesinde kavram yoğunluğunun (0,5) en yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul konuları içerisinde ise Vücudumuzdaki Sistemler (0,4) ve Sağlığı (0,5) ünitesinin kavram yoğunluklarının diğer ünitelerden fazla oldukları görülmektedir.

Canlılar Dünyası ünitesi ise sadece bir kazanım ile yapılandırılmış ancak canlıların sınıflandırılması ve bu birimlerin genel özellikleri ile ilgili bilgileri içermektedir. Kazanım alt açıklamalarında ise kazanımın mikroskobik gözlemler (ç), örnekler verme (c) kazanımlarını da içerdiği anlaşılmaktadır (MEB, 2018a, s.26). Bu anlamda kazanımın kavramsal bilgiyi anlama düzeyi, uygulama bilgisi ve uygulama bilişsel süreç boyutu kazanımlarını da içerdiği görülmektedir.

Lise düzeyinde ünitelerdeki kavram sayıları diğer eğitim düzeylerinden genel olarak yüksek ve birbirlerine yakın iken İnsan Fizyolojisi ünitesi (n=164) kavram sayısı bakımından bu ünitelerden ayrışmaktadır. Kavram yoğunluğu bakımından ise Hücre Bölünmeleri ünitesi (0,4) en yüksek kavram yoğunluğuna sahiptir.

Tablo 3

Eğitim Kademeleri Ünitelerine Göre Kazanım ve Kavram Yoğunlukları

Düzey	Ünite	Toplam Zaman	Kazanım Sayısı	Kavram Sayısı	Kazanım Yoğunluğu	Kavram Yoğunluğu
İlkokul	Besinlerimiz	18	5	20	3,6	0,9
	Beş Duyumuz	6	3	11	2,0	0,5
	Canlılar Dünyasına Yolculuk	18	7	26	2,6	0,7
	İnsan ve Çevre	6	1	7	6,0	0,9
Genel		48	16	64	3,0	0,8
Ortaokul	Vücudumuzdaki Sistemler	24	11	60	2,2	0,4
	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	18	11	38	1,6	0,5
	Canlılar Dünyası	12	1	13	12,0	0,9
	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	18	7	20	2,6	0,9
	DNA ve Genetik Kod	22	13	33	1,7	0,7

	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	24	11	19	2,2	1,3
	Hücre ve Bölünmeler	16	8	22	2,0	0,7
	İnsan ve Çevre	20	8	10	2,5	2,0
Genel		154	70	215	2,2	0,7
Lise	Bitki Biyolojisi	44	11	39	4,0	1,1
	Canlılar Dünyası	24	5	20	4,8	1,2
	Canlılar ve Çevre	12	2	5	6,0	2,4
	Canlılarda Enerji Dönüşümleri	32	8	31	4,0	1,0
	Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları	24	10	37	2,4	0,6
	Genden Proteine	56	8	33	7,0	1,7
	Hücre	22	3	20	7,3	1,1
	Hücre Bölünmeleri	18	5	47	3,6	0,4
	İnsan Fizyolojisi	116	29	164	4,0	0,7
	Kalıtımın Genel İlkeleri	30	2	23	15,0	1,3
	Komünite ve Popülasyon Ekolojisi	28	5	18	5,6	1,6
	Yaşam Bilimi Biyoloji	26	3	36	8,7	0,7
Genel		432	91	473	4,7	0,9
Genel		634	177	752	3,6	0,8

Tablo 4'te fen ve biyoloji öğretim programlarındaki kazanımların YBT'ye göre eğitim düzeyleri bakımından dağılımları incelenmektedir. Tablo 4'e göre her üç eğitim kademesi de ağırlıklı olarak olgusal bilgi boyutunda kazanımları içermektedir. Tüm kazanımlar içerisindeki oranlarının ilkokulda %7, ortaokulda %22 ve lisede ise %22 olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutunu içeren kazanımlara ilkokulda rastlanmaz iken, ortaokulda %13 lise düzeyinde ise %25 oranındadır. Kazanımlardaki olgusal ve kavramsal boyutta bilgiye ilkokuldan lise düzeyine doğru artan oranlarda

yer verilmiştir. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarına ise tüm düzeylerde yer verildiği fakat bu oranların %1 ile %3 arasında değiştikleri görülmektedir. Bu anlamda tüm kazanımların %11'i işlemsel ve üstbilişsel bilgiyi kapsar iken %89'u olgusal ve kavramsal bilgi içeriğine sahiptir. Farklı bilgi boyutlarının eğitim düzeylerinde bilişsel süreçlere dağılımları incelendiğinde ilkokul düzeyinde olgusal bilgiyi anlama (%6), ortaokulda olgusal bilgiyi anlama (%18), lisede ise kavramsal bilgiyi anlama (%23) boyutlarını içeren kazanımların en yüksek oranda oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Eğitim Kademelerine Göre Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi ve Biliş Boyutlarına Göre Dağılımı

Bilişsel Boyut		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
Düzey	Bilgi Boyutu	n	*%*	n	*%*	n	*%*	n	*%*	n	*%*	n	*%*	n	*%*
İlkokul	Olgusal	1	*<1*	11	*6*					1	*<1*			13	*7*
	İşlemsel				*0*	2	*<1*							2	*1*
	Üstbilişsel				*0*							1	*<1*	1	*1*
Ortaokul	Olgusal	4	*2*	32	*18*					4	*2*			40	*22*
	Kavramsal	3	*2*	14	*8*	3	*2*	2	*<1*	1	*<1*			23	*13*
	İşlemsel				*0*	3	*2*							3	*2*
	Üstbilişsel				*0*							4	*2*	4	*2*
Lise	Olgusal	1	*<1*	36	*20*					2	*<1*			39	*22*
	Kavramsal			40	*23*			3	*2*	1	*<1*			44	*25*
	İşlemsel					5	*3*							5	*3*
	Üstbilişsel			1	*<1*							2	*<1*	3	*2*
		9	*5*	134	*76*	13	*7*	5	*3*	9	*5*	7	*4*	177	*100*

Tüm düzeylerdeki toplam ağırlık bakımından da incelendiğinde bilişsel süreç boyutları içerisinde anlama boyutu tüm kazanımların %76'sını içermektedir. Diğer bilişsel süreç boyutları incelendiğinde hatırlama %5, uygulama %7, analiz %3, değerlendirme %5, yaratma %4 oranında değişmektedir. Tablo 4'e bakıldığında farklı eğitim düzeylerinde olgusal bilgiyi hatırlama, anlama ve değerlendirme; kavramsal bilgi için bunlara ek olarak kavramsal bilgiyi uygulama analiz basamaklarında kazanımlar bulunmaktadır. İşlemsel bilgi boyutu sadece uygulama düzeyinde kazanımlar içerirken, üstbilişsel bilgi boyutu ise anlama ve yaratma düzeyinde kazanımlar içermektedir. Ağırlıklı olarak anlama basamağındaki (%76) kazanımlar olgusal bilgiyi

anlama ve kavramsal bilgiyi anlama düzeylerini kapsamaktadır. Bu bulgu farklı eğitim düzeylerindeki öğretim programlarında biyoloji kazanımlarının ağırlıklı olarak olgusal ve kavramsal bilginin anlama sürecini içerdiğini göstermektedir.

Tablo 5 öğretim programlarındaki kazanımların sınıflara göre bilgi ve bilişsel süreç boyutundaki dağılımlarını göstermektedir. Buna göre ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta olgusal bilgiyi anlama kazanımlarının ağırlıklı oldukları, ortaokul sınıf düzeyleri arasında olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama basamağının ağırlık kazandığı görülmektedir. Lise düzeyi için de olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama düzeyindeki kazanımlar benzer şekilde ağırlık kazanmaktadır. Ortaokul ve lise basamağındaki sınıfların düşük oranlarda da olsa uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyinde kazanımlar içerdiği görülmektedir. Ortaokul altıncı sınıfta biyoloji ile ilgi toplam kazanım sayısı 22 ve yaklaşık %12 oranında ve sekizinci sınıflarda kazanım sayısı 24 ve %14 oranındadır. Bu durum diğer sınıflardan yüksek oranda bir kazanıma işaret etmektedir. Lise basamağında ise bu durum on bir (n=34, %19) ve on ikinci (n=29, %16) sınıflarda karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5

Sınıflara Göre Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi ve Biliş Boyutlarına Göre Dağılımı

	Bilgi Boyutu												
	Olgusal			Kavramsal					İşlemsel	Üstbilişsel			
Bilişsel Boyut	Hatırlama	Anlama	Değerlendirme	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Uygulama	Anlama	Yaratma	Toplam
Sınıf	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
3	1 (<1)	6 (3)							2 (1)		1 (<1)	10 (6)
4		5 (3)	1 (<1)									6 (3)
5	2 (1)	4 (2)			1 (<1)			1 (<1)			1 (<1)	9 (5)
6		16 (9)	3 (2)	2 (1)					1 (<1)			22 (12)
7		7 (4)	1 (<1)		4 (2)	1 (<1)	1 (<1)		1 (<1)			15 (8)
8	2 (1)	4 (2)	1(<1)	1 (<1)	9(5)	2 (1)	1 (<1)		1 (<1)		3 (2)	24 (14)
9		6 (3)			4 (2)				1 (<1)			11 (6)
10		4 (2)	1 (<1)		8 (5)		1 (<1)			1 (<1)	2 (1)	17 (10)
11	1 (<1)	16 (9)			16 (9)		1 (<1)					34 (19)
12		10 (6)	1 (<1)		12 (7)		1 (<1)	1 (<1)	4 (2)			29 (16)
Genel Toplam	6 (3)	78 (45)	8 (5)	3 (2)	54 (31)	3 (2)	5 (3)	2 (1)	10 (6)	1 (<1)	7 (4)	177 (100)

Tablo 6'da ise öğretim programlarındaki biyoloji öğretimi ile ilgili kazanımların farklı eğitim basamaklarındaki ünitelere göre dağılımları gösterilmektedir. Öğretim programlarındaki biyoloji kazanımlarında olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama boyutunun (%76) ağırlıklı olması ünite düzeyindeki kazanımların dağılımlarına da yansımaktadır. Genel olarak ünitelerde olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama kazanımlarının ağırlık kazandıkları görülmektedir. İlkokul düzeyinde ünitelerin ağırlıklı olarak olgusal bilgiyi anlama düzeyinde kazanımlar ile yapılandırıldığı görülmektedir. Bu durum ilkokul basamağındaki biyoloji ünitelerine yönelik 16 kazanımdan 11 tanesini içermektedir. Tablo 6 üniteler özelinde incelendiğinde ortaokul basamağında Vücudumuzdaki Sistemler ve Vücudumuzdaki Sistemlerin Sağlığı üniteleri (n=22, %13), lise basamağında ise İnsan Fizyolojisi ünitesi (n=29, %16) kazanım sayısı ve oranı bakımından daha yüksek değerler ile diğer ünitelerden ayrışmaktadır.

Bu ünitelerin içerikleri birbirleri ile benzer olarak insan fizyolojisi ve sağlığının korunması konularını içermektedir. Her iki eğitim basamağında ilgili ünitelerin kazanımlarının olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama düzeyi ağırlıklı oldukları görülmektedir. İlkokul düzeyinde doğrudan bu ünitelere yer verilmezken, Beş Duyumuz ünitesinde duyu organları temel görevleri ve sağlığının korunması (n=3, %2) ve besinlerimiz ünitesinde sağlıklı ve dengeli beslenme alt başlığı ile olgusal bilgiyi anlama düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretim programlarındaki biyoloji kazanımlarının %30'undan fazlasının insan fizyolojisi konularına yönelik olduğu ve bunların çok büyük oranda olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama düzeyinde oldukları söylenebilir.

Ünitelerin kazanımlarının YBT boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde ortaokul DNA ve Genetik kod ünitesinin toplam kazanımlarının (n=13, %7) olgusal bilgiyi hatırlama (n=1), anlama (n=4), kavramsal bilgiyi hatırlama (n=1), anlama (n=3), uygulama (n=2), analiz (n=1) ve uygulama bilgisi, bilişsel boyutu uygulama (n=1) olacak şekilde dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Lise düzeyinde ise Güncel Çevre Sorunları ünitesinin kazanımları olgusal bilgiyi hatırlama (n=3), anlama (n=1), kavramsal bilgiyi anlama (n=2), analiz (n=1), üstbilişsel anlama (n=1) ve üstbilişsel yaratma (n=2) olacak şekilde dağıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar ünitelerin kazanımlarının YBT'nin farklı bilgi ve bilişsel süreç boyutlarını içerecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu ünitelerdeki kazanımların farklı bilgi ve bilişsel düzeylere dağılımları diğer ünitelerde görülmemektedir.

Tablo 6

*Ünitelere Göre Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi ve Biliş Boyutlarına Göre Dağılımı**

		Bilgi Boyutu												
		Olgusal			Kavramsal					İşlemsel	Üstbilişsel			
Eğitim Basamağı	Bilişsel Boyut	Hatırlama	Anlama	Değerlendirme	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Uygulama	Anlama	Yaratma	Toplam	
	Ünite	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
İlkokul	Besinlerimiz		4	1									5 (3)	
	Beş Duyumuz		3										3 (2)	
	Canlılar Dünyasına Yolculuk	1	3							2		1	7 (4)	
	İnsan ve Çevre		1										1 (<1)	
Ortaokul	Canlılar Dünyası					1							1 (<1)	
	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme		4	1		1				1			7 (4)	
	DNA ve Genetik Kod	1	3	1	1	3	2	1		1			13 (7)	
	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	1	1			6 (3)						3	11 (6)	
	Hücre ve Bölünmeler		3			3	1	1					8 (5)	
	İnsan ve Çevre	2	4						1			1	9 (5)	
	Vücudumuzdaki Sistemler		8 (5)		2								10 (6)	
	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı		8 (5)	3						1			12 (7)	
Lise	Bitki Biyolojisi		2			6				3			11 (6)	
	Canlılar Dünyası		3			2							5 (3)	
	Canlılar ve Çevre		2										2 (1)	
	Canlılarda Enerji Dönüşümleri		3			3			1	1			8 (5)	
	Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları		3	1		2		1			1	2	10 (6)	
	Genden Proteine		3	1		3		1					8 (5)	
	Hücre					2				1			3 (2)	
	Hücre Bölünmeleri		1			4							5 (3)	
	İnsan Fizyolojisi	1	16(9)			12(7)							29 16)	
	Kalıtımın Genel İlkeleri					2							2 (1)	
	Komünite ve Popülasyon Ekolojisi					4		1					5 (3)	
	Yaşam Bilimi Biyoloji		3										3 (2)	
Genel Toplam		6 (3)	78 (45)	8 (5)	3 (2)	54 (31)	3 (2)	5 (3)	2 (1)	10 (6)	1 (<1)	7 (4)	177 (100)	

*Sıklığı 1- 4 arasında olan kazanımların oranı (% 0,56 - % 2,26) tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 6'da öğretim programlarındaki üstbilişsel bilgi yaratma düzeyindeki kazanımların yaklaşık %4 (n=7) oranında olduğu görülmektedir. Bu kazanımların ilkokul Canlılar Dünyasına Yolculuk (n=1), ortaokul basamağında Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi (n=3), İnsan ve Çevre (n=1), lise düzeyinde ise Güncel Çevre Sorunları (n=2) ünitelerini kapsadıkları görülmektedir. Bu üniteler incelendiğinde ise çevre eğitimi alanı ile ilgili oldukları görülmektedir. Ayrıca işlemsel bilginin uygulama düzeyi kazanımları toplam kazanımların %6'sını (n=10) kapsamaktadır. Bu kazanımlar ise ilkokulda Canlılar Dünyasına Yolculuk (n=2), ortaokulda Canlılar Üreme Büyüme Gelişme (n=1), DNA ve Genetik Kod (n=1), Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı (n=1), lise düzeyinde ise Bitki Biyolojisi (n=3), Canlılarda Enerji Dönüşümleri (n=1) ve Hücre (n=1) ünitelerinde yer almaktadır.

Tartışma

Yapılan araştırmada fen bilimleri ve biyoloji öğretim programlarında yer alan kazanım ve içerik düzenlemesi incelenmiştir. Kazanım yoğunlukları ile ilgili bulgular, kazanım başına en düşük 1,6 ders saati yani kazanımların öğretim sürecinde işlenmesi için en az yaklaşık 2 ders saati ayrılabileceğini göstermektedir. Kazanımlardaki bu duruma karşın kavramsal içeriklerin her eğitim düzeyinde çok yoğun oldukları görülmektedir. Bu oranlar öğretim programları esas alınarak çıkarılmıştır. Bu durumun ders kitapları açısından incelendiğinde ders başına işlenecek kavram sayısı daha da artacaktır. Bu yoğunluğuk öğretim sürecinde öğretim programının öngördüğü bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, fen mühendislik tasarım becerileri gibi diğer kazanım alanlarının işlenmesini zaman bakımından zorlaştıracaktır. Altunoğlu ve Atav (2005) tarafından yapılan çalışmada biyoloji öğretmenlerinin programın yoğunluğu ve zaman baskısının öğretim yöntem tekniklerini uygulama ve çeşitlendirmede kendilerini kısıtladığı görüşüne yer verilmektedir. Diğer yandan İpek vd. (2021) tarafından lise biyoloji öğretmenlerinin öğretimdeki zorluklarından öğretim programı ile ilgili tema altında içeriğin yoğunluğuna dair bulgular ve özellikle üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik zaman yetersizliği bulguları sunulmaktadır. Öğretim programlarında bazı ünitelerin ise bir ya da iki kazanım (Canlılar Dünyası, Kalıtımın Genel İlkeleri) içermesi bu ünitelerin işlenmesini olumsuz etkileyecektir. Kazanımların içeriği planlama, öğretim durumları ve ölçme değerlendirmede yol gösterici ve standart sağlayıcı oldukları unutulmamalıdır. Anderson vd. (2001) tarafından öğretim hedeflerinin ve etkinliklerin belirlenmesinde hedeflerin taşıması gereken niteliklere bu bağlamda önem verilmektedir. Bununla birlikte ortaokul ve lise programlarında insan fizyolojisi ile ilgili ünitelerin diğer ünitelerden oldukça fazla sayıda kavram ve kazanım içer-

dikleri görülmektedir. İpek vd. (2021) tarafından biyoloji öğretmenlerinin öğretim programında kazanımlar ve açıklamaları ile ilgili bulguları ve Çetin ve Başbay (2015) tarafından öğrenci ve öğretmen görüşleri ile sunulan on ikinci sınıf biyoloji öğretim programının içerik yoğunluğu ve işlenmesi için zamanlama zorluklarına yönelik bulguları biyoloji öğretiminde öne çıkan zorluklardır. Bu anlamda yapılan çalışmadaki farklı eğitim düzeylerinde bulunan biyoloji kazanımlarının analizi ile elde edilen ve yorumlanan bulgular, öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik yapılan diğer çalışmalar ile uyumludur.

Öğretim programlarındaki biyoloji kazanımlarının tüm eğitim basamaklarında ağırlıklı olarak YBT bakımından olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf düzeylerinde ve üniteler bakımından da değişmemektedir. Güldüren ve Cangüven (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim düzeyi fizik, kimya ve biyoloji öğretim programları YBT bakımından incelenmiştir. Yapılan çalışmada biyoloji öğretim programı kazanımlarının tüm sınıf düzeylerinde (9-12) ağırlıklı olarak anlama düzeyinde kazanımlar içerdiği ve genel olarak kazanımların %75,82'sinin anlama düzeyinde oldukları bildirilmektedir. Avcı vd. (2021) ve Sağlamöz ve Soysal (2021) tarafından yapılan ayrı çalışmalarda 5-8. sınıflar ve 3-8. sınıflar için fen öğretim programları YBT'ye göre incelenmiş ve bu çalışmalarda da sınıf ve üniteler bakımından kazanımların anlama düzeyinde biriktikleri bildirilmektedir. Tüm öğretim programlarındaki biyoloji kazanımlarının ele alındığı bu çalışmadaki kazanımların olgusal ve kavramsal bilginin anlama düzeyinde yoğunlaştığı bulgusu ve özellikle üst düzey düşünme becerilerine yönelik bulgular yapılan çalışmalar ile uyumluluk göstermektedir.

Ünitelerin kazanım içerikleri bakımından incelenmesinde de kazanımların olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama düzeyi ile sınırlı oldukları söylenebilir. Ortaokul düzeyinde "DNA ve Genetik Kod" ünitesinin, lise düzeyinde "Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları" ünitelerinde diğer ünitelerden farklı olarak kazanımların farklı bilgi ve bilişsel süreç düzeyleri arasında dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte üstbilişsel bilgi yaratma düzeyi kazanımlarının farklı düzeylerdeki çevre bilimi ile ilgili üniteleri kapsadığı görülmektedir. İşlemsel bilgi ve uygulama düzeyi kazanımların ise "Canlılar Dünyasına Yolculuk", "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme", "DNA ve Genetik Kod", "Bitki Biyolojisi", "Canlılarda Enerji Dönüşümleri" ve "Hücre" ünitelerinde rastlanmaktadır. Bu kapsamda ünitelerin kazanım dağılımlarının farklı bilgi ve bilişsel süreç boyutlarını içerecek şekilde tasarlanmasının öğretim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fen ve biyoloji öğretim programlarının sarmallık ilkesine dayalı olarak içerikler ve kazanımların -ve açıklamaları- farklı sınıf ve eğitim düzeylerinde tekrarlanan bir yapıda hazırlandıkları özellikle vurgulanmaktadır (MEB, 2018a, s.4; MEB 2018b, s.4). Bu vurgu ile uyumlu olarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde ele alınan üniteler lise düzeyindeki konulara hazırlayıcı içeriklere sahiptir. İlkokul ve ortaokul (3-8. sınıflar) fen öğretim programı biyoloji konuları canlılar ve yaşam konu alanı altında ünitelendirilmiştir. İlkokul düzeyindeki üniteler (Beş Duyumuz ve Canlılar Dünyasına Yolculuk) diğer üniteler ile uyum (Maddeyi tanıyalım, Çevremizdeki Işık ve Ses) içinde bağlantılı olarak oluşturulmuştur. Biyoloji alanında dış ve iç ortam hakkında bilgi akışını sağlayan ve yaşam için gerekli olan duyu organları bu düzeyde maddenin niteliklerini belirleme, ışık ses gibi konuların görme ve işitme gibi biyolojik süreçler ile olan ilişkileri için uyumludur. Aynı zamanda Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesi Gezegenimizi Tanıyalım ünitesi ile tamamlayıcı ünitelerdir. Ancak biyoloji temel kavramları bakımından ele alınan ünitelerde bitki ve hayvanlardaki duyu özellikleri, canlıların kendilerine özgü ve çok çeşitli yaşam döngüleri, duyu organları ile sinir sistemi (beyin) bağlantısı ve ekosistemdeki karşılıklı bağımlılık durumları kazanımlar bakımından ele alınmamaktadır. Bu konulara ünite içeriklerinde zayıf ya da hiç değinilmediği görülmektedir. NRC (2012) tarafından sunulan çerçeve raporunda yaşam bilimleri konu alanlarının yapılandırılmasında ilkokul (3-5 sınıflar) düzeyinin sonunda bu temel bilgilerin kazandırılması bildirilmektedir.

Fen bilimleri ve ortaöğretim biyoloji ders programları ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeylerinde biyoloji öğretiminin gerçekleştirilmesi için içerik, kazanım, öğretim süreci ve sınama durumlarını sunması bakımından önemlidir. Yapılan çalışmada öğretim programlarındaki biyoloji üniteleri, kavramları ve kazanımları bütünlük içerisinde analiz edilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Kavramsal yapısı ağırlıklı olan biyoloji alanının öğretiminde, bu ağırlığın öğretim programlarına yansıdıkları görülmektedir. Bu kapsamda kazanımların YBT dağılımlarında olgusal ve kavramsal bilgi ve anlama süreci ağırlık kazanmaktadır. Farklı eğitim düzeyleri, farklı lise tipleri, lise düzeyinde öğrencilerin alanlara yönelme durumları birlikte düşünüldüğünde öğretim programları genel bir ulusal standart oluşturma hedefindedir. Buradan hareketle kazanımların anlama düzeyinde birikmesi genel olarak öğrencilere biyoloji terim ve kavramlarına yönelik bilgi kazandırılması düşüncesi olarak görülmektedir. Ancak MEB, (2018b) ortaöğretim biyoloji öğretim programı özel hedefleri incelendiğinde biyoloji öğretiminin temel bilgi beceriler ile birlikte değerlendirme, analiz, araştırma, deney, gözlem gibi biyoloji öğretimine uygun düşünme ve çalışma yollarını da içermesi vur-

gulanmaktadır. Bu kapsamda öğretim programlarında bazı üniteler düzeyinde görülen kazanımların bilgi ve bilişsel süreçlere dengeli dağılımlarının program geneline uygulanması önemli görülmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde kazanımların ve içeriklerin diğer branşlar ile uyumlu oluşturulmalarına karşılık, biyoloji öğretimi kapsamında içeriğin bütünlüğünü sağlama noktasında zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda biyoloji öğretim programının biyoloji alan bilgisi içeriği bakımından alan yazında önerilen (Barsoum vd., 2013; Bybee, 2012; Eschenhagen vd., 2008; NRC [National Research Councel], 2012) temel kavramlar çerçevesinde yapılandırılmasının kavram yükünün sarmal bir anlayışla eğitim basamakları ve sınıflara daha dengeli ve bütüncül olarak dağıtacağı düşünülmektedir. Öğretim programlarının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerimizin kazanımları üst düzey düşünme becerileri ile planlayabilme ve uygulama noktasında desteklenmeleri önem arz etmektedir.

Teşekkür

Yapılan çalışmada hakemler arası uyum hesaplanması için yapılan kodlamalarda hakem olarak destek sunan değerli akademisyenler Doç. Dr. Dilek İlhan Beyaztaş ve Dr. Özlenen Özdiyar Gedik'e teşekkür ederim.

Kaynakça

Altunoğlu, B. D., ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 19–28.

Anderson, L. W., Krathwohl P. W., Airasian, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., and Wittrock, M. C. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Arı, A. (2013). Bilissel alan sınıflamasında yenilenmiş bloom, solo, fink, dettmer taksonomileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 259–290. https://doi.org/10.12780/uusbd164

Avcı, F., Demirci, H., ve Özyalçın, B. (2021). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(2), 643–660. https://doi.org/10.24315/tred.689366

Aydın, F., ve Aslan, M. (2021). Dokuzuncu sınıf biyoloji öğretim programının farklı lise türlerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(37). https://doi.org/10.14520/adyusbd.741935

Barsoum, M. J., Sellers, P. J., Malcolm Campbell, A., Heyer, L. J., and Paradise, C. J. (2013). Implementing recommendations for introductory biology by writing a new textbook. *CBE Life Sciences Education*, *12*(1), 106–116. https://doi.org/10.1187/cbe.12-06-0086

Başar, T. (2009). *2005 Yılı İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Eğitim Hedeflerinin Taksonomik Analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosman Paşa Üniversitesi.

Bloom, Benjamin, S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R. (1956). Taxomony of Educational Objective. In S. Bloom, Benjamin (Ed.), *Taxomony of Educational Objective*. Longman.

Brookhart, S. M. (2007). *How to assess hots ın your classroom*. ASCD.

Bybee, R. W. (2012). The next generation of science standards: Implications for biology education. *The American Biology Teacher*, *74*(8), 542–549. https://doi.org/10.1525/abt.2012.74.8.3

Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., ve Avcı, G. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education And Culture*, *2*, 62–80.

Çetin, Y., ve Başbay, M. (2015). Öğretmen ve öğrenci gözüyle on ikinci sınıf biyoloji dersi öğretim programı. *Pamukkale University Journal of Education*, *38*(II), 115–130.

Çevik, M., ve Atıcı, T. (2015). Mevcut biyoloji dersi öğretim programının mesleki ve teknik liselerde görevli öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ve yeni bir taslak program önerisi: Fotosentez konusu örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 423–441.

Demirel, Ö. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (13. baskı). Pegem Akademi.

Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 799–825. https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260

Doğan, Y., ve Burak, D. (2018). 4. Sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, *12*(23), 34–56. https://doi.org/10.29329/mjer.2018.138.3

Efe, H. A., ve Efe, R. (2018). 9. Sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırılması: 2013, 2017 ve 2018 yılları. *International Journal of New Trends in Arts*, *7*(3).

Eschenhagen, D., Kattmann, U., and Rodi, D. (2008). *Fachdidaktik biologie* (8. baskı). Aulis Verlag.

Güldüren, M., ve Cangüven, H. D. (2020). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması. *Scientific Educational Studies*, *4*(1), 1–21. https://doi.org/10.31798/ses.737078

Güngör Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E., ve Daşgın, F. (2020). 2018 fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *14*(1), 504–527. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.702537

İpek, Z., Atik, A. D., ve Erkoç, F. (2021). Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, *8*(2), 3–5.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104

Kuzu, O., Çil, O., ve Şimşek, A. S. (2019). 2018 matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129–147. https://doi.org/10.17556/erziefd.482751

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative sozialforschung* (5. baskı). Beltz Verlag.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı *(İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018b). *Ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publication.

Nehm, R. H. (2019). Biology education research: Building integrative frameworks for teaching and learning about living systems. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, *1*(1). https://doi.org/10.1186/s43031-019-0017-6

NRC [National Research Councel]. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.* The National Academies Press.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, çeviri edt.). Anı Yayıncılık.

Sağlamöz, F. (2020). 2000 Sonrası *ilköğretim düzeyindeki fen bilimleri dersi öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi' ne göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Sağlamöz, F., ve Soysal, Y. (2021). 2018 ilköğretim fen bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 111–145. https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/ efd_v07i006

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (11. baskı.). Anı Yayıncılık.

Yaz, Ö. V., ve Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2017*(8), 173–184. http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue /34591/382211

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı.). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 479–509.

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 260–279. https://doi.org/10.17522/nefefmed.22297

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2787-2828)

Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarıya ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep ERTAŞ KARAASLAN[1], Fitnat KAPTAN[2]

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sibel İsmet Çatık Ortaokulu, zeyneproza47@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2107-0433.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, fitnat@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8498-729X.

Gönderilme Tarihi: 31.08.2022 Kabul Tarihi: 17.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1169063

Atıf: "Ertaş Karaaslan, Z., ve Kaplan, F. (2023). Fen bilimleri dersinde uygulanan ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya ve üstbilişsel farkındalığa etkisi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2763-2804. DOI: 10.37669/milliegitim.1169063"

Öz

Bu çalışmada, aktif öğrenme etkinlikleriyle "Madde ve Isı" ünitesi kapsamında yapılan ters yüz sınıf (TYS) modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemek ayrıca uygulamaya yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ankara'daki bir devlet okulunda 6. sınıf olan 2 şube deney grubu (n=55), 2 şube kontrol grubu (n=50) olmak üzere, toplam 105 öğrenciyle yapılmıştır. Deney grubuna TYS modeli uygulanmış, kontrol grubunda mevcut öğretim programına göre dersler yürütülmüştür. Çalışmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmada nicel kısımda yarı deneysel deneme modeli olan ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmış olup veri toplama aracı olarak "6. Sınıf Madde ve Isı Başarı Testi ve Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerinin TYS uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri SPSS-23 programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analizle açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden TYS modelinin öğrencilerin akademik başarılarını ve üstbilişsel farkındalıklarını deney grubu lehine arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin TYS modeline ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri ve TYS modelinin öğretimin etkililiği bakımından öğrencilere önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Çalışmada TYS modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin teknolojik araç ve internet erişimine sahip olmaları ve öğrencilerin videoları izleyip ön öğrenmelerini yaparak sınıfa gelmeleri gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *ters yüz sınıf, aktif öğrenme, akademik başarı, üstbilişsel farkındalık*

* Bu çalışma Prof. Dr. Fitnat KAPTAN danışmanlığında *Fen Bilimleri Dersinde Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerle Yapılan Tersyüz Sınıf Modelinin İncelenmesi* isimli yayımlanmamış doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

The Effect of Flipped Classroom Model Applied in Science Class on Academic Achievement and Metacognitive Awareness

Abstract

In this study, the purpose was to examine the effect of the flipped classroom (FC) model accompanied by active learning activities within the scope of the lesson unit of "Matter and Heat" on the academic achievement and metacognitive awareness of students and to determine their views about the application. The study was conducted in a public school in Ankara in the second semester of the 2021-2022 academic year with a total of 105 students. In the study, there were two experimental groups (n=55) and two control groups (n=50). The FC model was applied to the experimental group, and the lessons were taught according to the current curriculum in the control group. In the study, explanatory sequential design, one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative data are used together, was used. The pretest-posttest control group model, which is a quasi-experimental model, was used in the quantitative part, and as the quantitative data collection tool, the "6th Class Matter and Heat Achievement Test" and "Metacognitive Awareness Scale for Children" were applied. In the qualitative aspect of the study, the case study was used to determine the views of the experimental group students about the FC application. The quantitative data of the study were analyzed with the SPSS-23 program, while the qualitative data were examined using descriptive analysis. When the data obtained in the study were analyzed, it was found that the FC model increased the academic achievement and metacognitive awareness of the students in favor of the experimental group. In addition, it was revealed that the students generally had positive views about the FC model and that the FC model made significant contributions to the students in terms of the effectiveness of education. In the study, it was suggested that in order for the FC model to be successfully implemented, students should have technological tools and Internet access and that they should come to the classroom by watching the videos and doing their preliminary learning.

Keywords: *flipped classroom, active learning, academic achievement, metacognitive awareness*

Giriş

Bilim ve teknolojideki yenilikler ve öğretimdeki yeni yaklaşımlar, öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişmesine neden olmuş ve değişen bu rollerle birlikte eğitim programlarında öğrenci merkezli yaklaşımlar yer almaya başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; Tekin, 2018). Öğrenci merkezli yaklaşımlarda, öğretmenin bilgiyi aktarmasından ziyade rehber olduğu, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu aldığı ve problem çözme, eleştirel düşünme, tartışma gibi öğrenciyi aktif kılan yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Baker, 2000). Günümüzde çocuklar her şeyin çok hızlı bir

şekilde değişime uğradığı ve teknolojinin öngörülmez bir gelişim içinde olduğu bir düzen içinde büyümektedirler (Koç Deniz, 2019). Bu bakımdan eğitim teknolojileri ile zenginleştirilmiş yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrenmeyi daha etkili ve anlamlı hale getirmek amacıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018; Tekin, 2018). Son yıllarda eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmak için teknoloji kullanımına yönelik daha çok farkındalığa sahip oldukları ve teknolojik uygulamaların sınıf öğrenimini güçlendirmek adına kullanımının arttığı gözlenmektedir (Baker, 2000; Hayırsever ve Orhan, 2018; Strayer, 2009). Bu anlamda günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilen, teknolojiden yararlanılarak zenginleştirilmiş, öğrenciyi merkeze alan yeni öğretim anlayışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yeni öğretim yaklaşımlarından en popüler olanlardan birisi de uluslararası literatürde "Flipped Classrom" olarak belirtilen ve Türkçe anlamı "tersine çevirmek" olarak geçen Ters Yüz Sınıf (TYS) modelidir. Bu model teknolojilerden ziyade geleneksel öğretim yöntemini tersine çevirerek sınıf içi eğitim ve ev ödevinin uygulanma şeklini değiştirmeyi içerir (URL 1, 2013).

Teknolojinin gelişmesi harmanlanmış öğrenme modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. TYS modeli de dersleri sınıf dışına taşımak için teknolojiden yararlanan ve sınıf içi uygulamalı etkinlikleri kullanan bir tür harmanlanmış öğretim tasarımıdır (Hayırsever ve Orhan, 2018; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013; Staker ve Horn, 2012; Strayer, 2012). TYS kavramının ulusal ve uluslararası birçok farklı kavramla ifade edildiği görülmektedir. Bu konuda net bir kavramın kullanıldığı söylenemez. Ancak uluslararası "Inverted Classroom" (Lage, Platt ve Treglia, 2000; Strayer, 2012), "Classroom Flip" (Baker, 2000), "Flipped Classroom" (Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Verleger, 2013; Dong, 2016; Limueco ve Prudente, 2019; Shih ve Huang, 2020; Tucker, 2012), "Flipped Instruction" (Leo ve Puzio, 2016), "Flipping the Classroom" (Khan, 2011), "Flipped Learnig" (Flipped Learning Network, 2014; Jdaitawi, 2020) gibi kavramlarla kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılmış çalışmalar incelendiğinde uluslararası çalışmalardakine benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Birçok araştırmacının İngilizce olan bu kavramı farklı bir şekilde çevirdiği ve farklı kavramlarla ifade ettiği görülmektedir. İngilizcesi "Flipped Classroom" olarak daha çok kullanılan bu modelin, Türkçede "Tersine Eğitim" (Boyraz, 2014), "Evde Ders Okulda Ödev" (Demiralay, 2014), "Ters-Düz Sınıf" (Akgün, 2015), "Ters Yüz Sınıf" (Aksoy, 2020; Coşkun, 2021; Çakır, 2017; Koç Deniz, 2019; Tekin, 2018; Turan, 2015; Yanardağ, 2021), "Çevrilmiş Öğrenme" (Topalak, 2016), "Dönüştürülmüş Sınıf" (Talan, 2018), "Ters Yüz Öğrenme" (Nacaroğlu, 2020; Söndür, 2020) şeklinde kullanıldığı ancak en çok kullanılan kavramın "Ters Yüz Sınıf" modeli olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada en çok kullanılan ve daha çok benimsenen "Ters Yüz Sınıf" kavramı kullanılmıştır.

TYS yönteminin ilk olarak 1990'larda Mazur (1997) tarafından ortaya çıktığı ardından Baker'in (2000) "Classroom Flip" şeklinde bu modeli adlandırdığı görülmektedir (Missildine vd., 2013). Günümüz uygulamasına benzer olarak ise bu model, Amerika'da Miami Üniversitesi ekonomi bölümü öğretim üyeleri tarafından kullanılmıştır (Lage vd., 2000). Bu öğretim modelini popüler hale getirenlerin, 2007 yılında bir lisede öğretmenlik yapan Bergmann ve Sams oldukları görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; Tucker, 2012). Özellikle bu fikri geliştirme amaçları, dersi kaçıran öğrencilerin öğrenme eksiklerini tamamlamaları ve konulardan geri kalmamalarını sağlamaktı. Bunun için dersleri videoya kaydederek çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla öğrencilere ulaştırmışlardır. Bu kaynaklardan dersi iyi anlamayan öğrencilerin de yararlandığını görmüşler ve bu tekniği geliştirerek öğrencilerin derslerin teorik kısımlarını evde, videolarla bireysel hızlarında öğrenmelerini sağlamışlardır. Böylece sınıf içi etkinliklerde laboratuvar, problem çözme gibi etkinliklere yeteri kadar vakit harcayabildiklerini belirtmişlerdir. TYS modeli ile öğretmenler sınıfta kafa karışıklığı yaratan durumlar ve ders içeriğiyle ilgili gerçek hayattan örnekler sunulabilmekte, öğrencilerin karmaşık süreçler hakkında daha derinlemesine düşünebilmeleri ve akranları ile daha çok etkileşimde bulunmaları sağlanabilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; Berrett, 2012; Özler, 2020). Bunun yanında TYS modelinde öğrenciler, derslere gelmeden önce çevrimiçi ortamlarda önceden kaydedilmiş videoları izleyip sınıfa geldikleri için öğretim sürecinde daha aktif katılım göstermekte dolayısıyla bu yöntem öğrencilerin aktif öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Alsancak Sırakaya 2015; Bergmann ve Sams, 2012; Strayer 2012). Ayrıca öğretmenlere daha çok zaman kazandırdığı için öğretmenler sınıf içinde birçok farklı etkinlik yapabilmekte ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha çok ilgilenebilmektedirler (Critz ve Knight, 2013; Özler, 2020). TYS modeli öğrenci merkezli ve aktif katılım sağlayan etkinliklerle öğretimin gerçekleştirilmesine fırsat verdiği için geleneksel yönteme göre daha etkili öğretim gerçekleşmesini sağlamaktadır (Talbert, 2012). Geleneksel yöntemde sınıf içinde konuların teorik kısımları verildiği için öğrenciler özellikle daha üst düşünme becerileri hedefleyen etkinlikleri yapmakta çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Geleneksel öğretimdeki bu dezavantajlara, TYS modeli iyi bir alternatif olmakla birlikte farklı öğrenme etkinliklerinin kullanımını sağlayarak gerçek bir öğrenci merkezli öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere sınıf içi uygulamalarda akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkili iletişim kurma, bireysel hızlarında öğrenme (Berrett, 2012; Özler, 2020; Tekin, 2018; Tucker, 2012), problem çözme, tartışma ve etkin zaman geçirme gibi olanaklar sağlamaktadır (Baker, 2000). Böylece öğretmen ve öğrencilere değerli olan sınıf içi zamanını daha etkili ve verimli kullanma olanağı tanımaktadır.

TYS modeli öğrencilere video ve multimedya aracılığıyla sınıf dışında yer ve zaman esnekliği sağlayarak öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre istedikleri kadar

konuyu tekrar edebilmelerini sağlamaktadır (Alsancak Sırakaya, 2015; Bolatlı 2018; Miller, 2012; Tucker, 2012). Öğrenciler sınıf dışında ön öğrenmelerini gerçekleştirerek derse geldikleri için sınıf içinde daha çok öğrenci merkezli etkinlikler yapılması sağlanır (Bishop ve Verleger, 2013; Lage vd., 2000; Tekin, 2018; Uzun, 2022). Ayrıca sınıf içi zamanda öğrencilere öğrenme görevlerini yerine getirirken çok sayıda öğrenme yöntemi seçeneği sunarak öğretmenlere en iyi yöntemi seçme konusunda kolaylık sağlamaktadır (Lage vd., 2000; Miller, 2012). TYS modelinde, sınıf içinde yapılandırmacılık ve aktif öğrenme gibi öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kullanabilmekte bu açıdan öğretmen ve öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2012; Hayırsever ve Orhan, 2018; Tekin, 2018).

TYS modelinin öğretimde kullanılmasının avantajları olduğu gibi bazı dezavantajlar da mevcuttur. TYS modelinin uygulanabilmesi, öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimine sahip olmaları ile ilişkilidir. Bilişim teknolojilerine ve internete erişim imkanı olmayan öğrenciler ile bu imkanlara sahip olan öğrenciler arasında başarı anlamında dezavantajlı farklılıklar ortaya çıkabilir (Jensen, Kummer ve Godoy, 2015; Nielsen, 2012; Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Bu durum eğitimcilerin bu yöntemi kullanırken temkinli olmalarını gerektirir (Roehl vd., 2013). Bunun yanında TYS modelinde, öğrencilerin sınıf dışında yapmaları gereken görevleri ve ders videolarını izleyip izlemediklerinin takibini yapmak zor olabilir (Bergmann ve Sams, 2012). Teknik araç eksikliği, videoları izleme sırasında yeterli dönüt alamama, öğrencilerin videoları izlemek zorunda olmaları ve alışma süreci bu yöntemin dezavantajları arasında yer almaktadır (Enfield, 2013; Turan 2015).

Aktif öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı öğrenme sürecinde hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktif olduğu, öğrenme sürecinin alternatif ölçme araçlarıyla sürekli değerlendirildiği ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı bir modeldir. Öğrencinin aktif öğrenmesini sağlamak amacıyla en çok kullanılan öğrenme yöntemleri, probleme dayalı öğrenme, projeye dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi yöntemlerdir. Bu öğrenme yaklaşımlarıyla öğrencilerin aktif olarak öğretim sürecinde rol alması sağlanmaktadır (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2010). TYS modelinde konuların teorik kısımlarının sınıf dışında video, slayt, ders notları vb. araçlarla öğrenilmesi ve sınıf içi zamanda, aktif öğrenme yöntemleriyle hazırlanan etkinliklerle derslerin yürütülmesi, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını ve süreç boyunca aktif olmasını sağlayarak daha etkili öğrenmelerini sağlayabilmektedir (Alsancak Sırakaya 2015, Duman, 2019; Jamaludin ve Osman, 2014; Mclean, Attardi, Faden ve Goldszmidt, 2016; Pierce ve Fox, 2012; Rau, Kennedy, Oxtoby, Bollom, ve Moore, 2017; Stone, 2012; Uzun, 2022).

TYS ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde son yıllarda yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Uluslararası çalışmaların 2000'li yıllarda başladığı (Baker, 2000; Lage vd., 2000), 2012 yılı ve sonrası arttığı, ülkemizde ise 2012 sonrası bu alanda çalışmaların yeni yeni başladığı görülmektedir. Nitekim alanyazın taramasında 2014 yılından itibaren bu alanda çalışmaların arttığı gözlenmektedir (Arslanhan, Bakırcı ve Altunova, 2022; Çelik, Pektaş ve Karamustafaoğlu, 2021, Duman, 2019; Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel; 2014; Polat ve Karabatak, 2022). Özellikle ülkemizde yapılan çalışmaların İngilizce, Türkçe ve matematik derslerine yönelik daha ağırlıklı yapıldığı ayrıca ulusal ve uluslararası çalışmalarda da üniversitelere yönelik çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Aydın ve Demirer (2017) yaptıkları meta analiz çalışmasında TYS ile ilgili yapılan çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı, daha çok üniversite öğrencilerine yönelik çalışmaların yer aldığı ve yapılan çalışmaların daha çok matematik ve dil alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmalarda akademik başarı, motivasyon, öğrenci/öğretmen görüşleri gibi değişkenlerinin sıklıkla incelendiği belirtilmiştir. Alanyazın taramasında, yurt içinde fen bilimleri dersine yönelik yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Fen bilimleri dersinde yapılan çalışmalarda özellikle akademik başarının ele alındığı (Aksoy, 2020; Çakır, 2017; Nacaroğlu, 2020; Söndür, 2020; Yanardağ, 2021) bunun yanında öz düzenleme (Nacaroğlu, 2020; Uzun, 2022), tutum (Uzun, 2022; Yanardağ 2021), kendi kendine öğrenme (Söndür, 2020), zihinsel risk alma becerisi (Aksoy, 2020; Çakır, 2017), motivasyon (Coşkun, 2021) değişkenleri ve öğrenci görüşleri (Aksoy, 2020; Demir, 2020; Uzun, 2022; Yanardağ, 2021) açısından incelendiği görülmektedir. Fen bilimleri dersine yönelik akademik başarı ve öğrenci görüşleri açısından çalışmalar olduğu ancak üstbilişsel farkındalık değişkeni açısından çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçleri aktif olarak düzenleyen, bir kavramı anlamayı ve bir görevin tamamlanmasına kadar süreci değerlendirmeyi ifade eden bir kavramdır. Bireyin neyi ne kadar öğrendiğinin farkında olması, en iyi nasıl öğreneceği ile ilgili bilişsel stratejilerini bilmesi, öğrenmenin kontrolünü ve sorumluluğunu alması, bir öğrenme görevi ile ilgili anlama, planlama, izleme, değerlendirme gibi faaliyetleri gerçekleştirmesi doğası gereği üstbilişseldir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Kuhn, 2000; Livingston, 2003). Yeni öğretim anlayışının uygulandığı öğretim programlarında, üstbilişsel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik hedefler yer almakta ayrıca sınıf içi etkinlerde alışılagelmiş geleneksel yöntemlerden ziyade öğrencilerin üstbilişsel gelişimini destekleyecek farklı yöntemlerin kullanılması vurgulanmaktadır (Yıldız ve Ergin, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere zengin öğrenme ortamları sunarak öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini tanıması ve öğrendiklerini düzenleyebilmeleri konusunda onları doğru yönlendirebilmeleri ve zengin öğrenme ortamları sağlamaları önemlidir.

Bu çalışma, alanda yapılmış çalışmalardan farklı olarak sınıf içi öğrenme sürecinin tamamı aktif öğrenme etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin aktif katılım gösterdiği ve öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu öğrenci merkezli uygulamalar gerçekleştirildiği için öğrencilerin akademik başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Ülkemizde sınav endeksli bir eğitim sisteminin varlığı öğretmenlere müfredatta yer alan konuları yetiştirme, konuyu anlatma, soru çözme, tekrar etme gibi sorumluluklar yüklemektedir. Konuyu yetiştirme telaşıyla öğretmenler, sınıfta öğrencilerin aktif oldukları birçok etkinliğe zaman faktörü yüzünden yer vermeyebilmektedir. Bu nedenle TYS modelinin uygulayıcılara ve öğrencilere önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. TYS modelinin kullanımına yönelik alanyazında fen bilimleri dersine yönelik ortaokul öğrencileriyle yapılmış oldukça az çalışma olduğu görülmektedir. Fen alanında yapılan çalışmaların genelde akademik başarı ve tutum açısından incelendiği ancak üstbilişsel farkındalık açısından alanda boşluk olduğu görülmektedir. Bu çalışmada akademik başarı, üstbilişsel farkındalık ve uygulamaya yönelik öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan TYS modeline ilişkin yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin "*akademik başarılarını"* olumlu etkilediğine yönelik (Aksoy, 2020; Lai ve Hwang, 2016; Missildine vd., 2013; Tune, Sturek ve Basile 2013; Turan, 2015), *"üstbilişsel farkındalığı"* artırdığına yönelik (Göğebakan Yıldız ve Kıyıcı 2016; Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2020; Limueco ve Prudente, 2019; Shih ve Huang, 2020) ayrıca öğrencilerin TYS modeline ilişkin "*olumlu görüş"* belirttiklerine yönelik (Aksoy, 2020; Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Verleger 2013; Stone 2012; Talan, 2018; Turan, 2015; Uzun, 2022; Yanardağ, 2021) çalışmalar mevcuttur.

Fen Bilimleri dersine yönelik akademik başarı ve öğrenci görüşleri açısından çalışmalar olduğu ancak üstbilişsel farkındalık değişkeni açısından çalışma yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca ortaokul öğrencileriyle yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmada kullanılan aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerle yapılan TYS modeli, zengin meteodoloji kullanımı sağlayacağından 6. sınıf "Madde ve Isı" ünitesi kapsamında elde edilen sonuçların, yöntemin etkililiği üzerine daha çok veri sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca 6.sınıf "Madde ve Isı" ünitesinin aktif öğrenme etkinlikleri bakımından daha çok çeşitlilik (deney, analoji, eğitsel oyun, argümantasyon, problem çözme, modelleme vb.) sağlayacağı düşünüldüğünden bu ünite kapsamında çalışmanın yürütülmesi uygun görülmüştür.

Çalışmanın amacı 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle fen bilimleri dersi "Madde ve Isı" ünitesinde, aktif öğrenme etkinlileriyle yapılan ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına yönelik etkisini incelemek ve yöntemin kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. TYS modelinin kullanıldığı deney grubu ve mevcut yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları *akademik başarı* değişkeni açısından grup içi ve gruplar arası anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. TYS modelinin kullanıldığı deney grubu ve mevcut yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları *üstbilişsel farkındalık* değişkeni açısından grup içi ve gruplar arası anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin fen bilimleri dersinde uygulanan *TYS modeline yönelik görüşleri* nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması problem ve soruların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Cresswell, 2008). Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden "açımlayıcı sıralı" desen kullanılmıştır. Bu desende nicel veriler önce toplanıp analiz edilir ardından nitel veriler analiz edilerek nicel verileri destekleyip desteklemediğine bakılır. Ayrıca nitel veriler nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Bu çalışmanın, nicel boyutunda yarı deneysel yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin TYS uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışmasından yararlanılmıştır. Bu amaçla farklı akademik başarı düzeyinden yedi öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara merkez ilçelerindeki bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim gören dört şubede, toplam 105 öğrenciyle yapılmıştır. İki şube deney grubu (n=55), iki şube kontrol grubu (n=50) olarak belirlenmiştir. Araştırmada başarıları birbirine yakın olan sınıflar rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılacak çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının MEB'e bağlı bir okulda çalışması ve çalıştığı okulda çalışmayı yürütmesinin zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada belirlenen grupların denkliği için çalışma başlamadan önce kullanılan ölçme araçlarının ön test puanları istatistiksel olarak analiz edilerek denk olup olmadıklarına bakılmıştır. Tablo 1'de analizlerin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1

Grupların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklemler T-Testi Analizi

	Grup	n	$\overline{X}$	S	t	Sd	p
ÜBFÖ* Ön test	Kontrol	50	68.60	9.16	.183	103	.855
	Deney	55	68.31	7.10			
Başarı Testi Ön test	Kontrol	50	11.30	3.88	-.230	103	.818
	Deney	55	11.47	3.80			

*Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ)

Tablo 1'e göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir (p>.05). Bu bakımdan deney ve kontrol grubunun istatistiksel olarak birbirine denk olduğu söylenebilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış ve yeterli düzeyde olduğu saptanmış ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları veri toplama araçları kısmında açıklanmıştır. Ayrıca yapılan uygulamada da güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Çalışmada daha detaylı veri toplamak için hem nicel hem de nitel ölçme araçları kullanılmıştır.

Şubeler arası öğrenci değişikliği yapılamadığı için mevcut şubeler kullanılmıştır. Birbirine denk olan sınıflar rastgele kontrol ve deney grubu olarak seçilmiştir. Seçilen deney ve kontrol gruplarının birbirinden etkilenmemeleri ve geçerliği olumsuz etkilememesi için farklı katlarda olmaları sağlanmıştır. Uygulamanın ortamdan etkilenmemesi için hem deney hem de kontrol grubunda çalışmalar doğal sınıf ortamlarında yürütülmüştür. Veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi ve bulgular net bir şekilde çalışmada açıklanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği için çalışmanın uygulama süreci, başka uygulamalar yapılabilecek ve sonuçları karşılaştırılabilecek şekilde detaylı anlatılmıştır. Çalışmada kullanılan etkinlikler öğretim programı ile uyumlu ve kolayca uygulanabilir etkinliklerden oluşmaktadır. Böylece farklı uygulamalarda kolaylıkla kullanılıp test edilebilir düzeydedir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 10 Ağustos 2021 tarih ve: E-35853172-300-00001708801 sayılı izni ile Ankara ili valilik izni alınarak uygulanmıştır. Çalışma ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle yapılmış olup uy-

gulama öncesi veli ve öğrencilere yönelik çalışmanın amacını, yöntemini, süreci, hangi verilerin toplanacağını açıklayan öğrenci veli izin formalarıyla izin alınmış ve gönüllü katılım sağlamaları istenmiştir. Çalışmanın notla değerlendirilmeyeceği ve öğrencilerin istedikleri zaman ayrılabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin tüm verilerde kimliklerinin gizli tutulacağı ve çalışmadan elde edilen bulguların çalışma dışında kullanılmayacağı söylenmiştir.

Uygulama

Çalışma fen öğretim programında yer alan 6. sınıf "Madde ve Isı" ünitesindeki kazanımların tamamını kapsamaktadır. Çalışmada deney ve kontrol grubunda "Madde ve Isı" ünitesi altı hafta boyunca, haftada dört saat olmak üzere 24 ders saati şeklinde işlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki bütün aşamalar araştırmayı yürüten öğretmen tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda dersler herhangi bir müdahalede bulunulmadan mevcut öğretim programına göre işlenmiş olup sınıf içi zamanda öğretmenin konuyu anlatması, soru-cevap, alıştırma çalışmaları, tartışma, deneysel etkinlikler, öğrencilerin teorik bilgileri yazması, sınıf içinde akıllı tahta ile EBA üzerinden alıştırmalar yapılması ve dersten sonra evde yapılmak üzere ödev verilmesi (araştırma ödevleri ve EBA'da veya ders kitaplarında bulunan değerlendirme çalışmaları) şeklinde yapılmıştır. Kontrol grubunda ders içinde tüm bu uygulamaları yapmak için zaman sorunu yaşandığından öğrencilerin sınıfta yapmaları gereken bazı etkinlikler (örneğin poster çalışmaları) ödev şeklinde verilmiştir. Deney grubunda ise sınıf içinde konu anlatımı yapmak yerine öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Konu anlatım kısmı öğrenciler tarafından evde videolar, ders notları ve slaytlar üzerinden öğrenilmiştir.

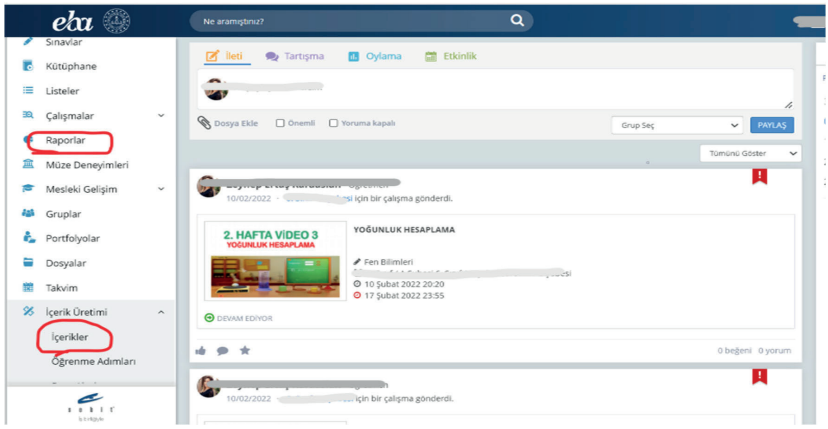
Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin teknolojik imkanlara (bilgisayar, tablet, cep telefonu vb. ve internet) sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu açıdan öğrencilere evdeki teknolojik imkanları sorulmuştur. COVID-19 pandemi dönemi nedeniyle öğrenciler uzun bir süre uzaktan eğitim görmüşlerdir. Bu nedenle öğrencilerin teknolojik imkanlarının yeterli olduğu belirlenmiştir. Yine de çalışma süresince sorun yaşayabilecek öğrenciler için ek tedbirler alınmış, okulun sağladığı imkanlar anlatılmıştır. Çalışmanın yapılacağı okul FATİH Projesi kapsamında olup her sınıfta akıllı tahtalar bulunmakla birlikte, okulda bilgisayar laboratuvarı da bulunmaktadır. Ayrıca çalışmanın yapıldığı okul EBA destek noktası olarak belirlenmiş bir okuldur. Bu bakımdan içeriğe ulaşamayan, internet veya bilgisayar sorunu yaşayabilecek öğrenciler, ders saati dışında akıllı tahtalardan ya da bilgisayar laboratuvarından yararlanma olanağına sahiptir. Ayrıca isteyen öğrencilere ders videoları ve ders dökümanları USB bellek şeklinde de verilmiştir.

Deney grubu için uygulama öncesi araştırmacı öğretmen tarafından her kazanımı içerecek şekilde 10 ile 20 dakika aralığında 17 tane ders videosu hazırlanmıştır (videoların toplam süresi 230 dakika olup 4. hafta iki, diğer haftalarda üç tane video

haftalık olarak öğrencilerle paylaşılmıştır). Öğrencilerin dikkatinin dağılmaması ve daha etkileşimli bir ders deneyimi yaşamaları için videolara sürpriz sorular eklenmiştir. Öğrenciler, videoları izledikten sonra konu ile ilgili ders notlarının çıktılarını alıp ya da önemli yerleri yazıp dosyalarına eklemişlerdir. Ayrıca öğrenciler, senkron gruplar (WhatsApp ya da EBA'daki tartışma kısmı) aracılığıyla birbirleriyle ve öğretmenle etkin bir şekilde iletişim ve etkileşim içinde olmuşlardır. Çalışmada videolar ve ders notları haftalık olarak öğrencilerin kullanmaya aşina oldukları Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla paylaşılmıştır. EBA uygulaması video, doküman ve sınav gibi birçok içeriğin öğrencilerle paylaşılmasına olanak sağlamakla birlikte raporlar kısmında, öğrencilerin içerikleri yapıp yapmadıkları ile ilgili istatistikler de paylaşmaktadır. Videoların yüklendiği EBA uygulamasına yönelik ekran görüntüleri Resim 1 ve Resim 2'de verilmiştir.

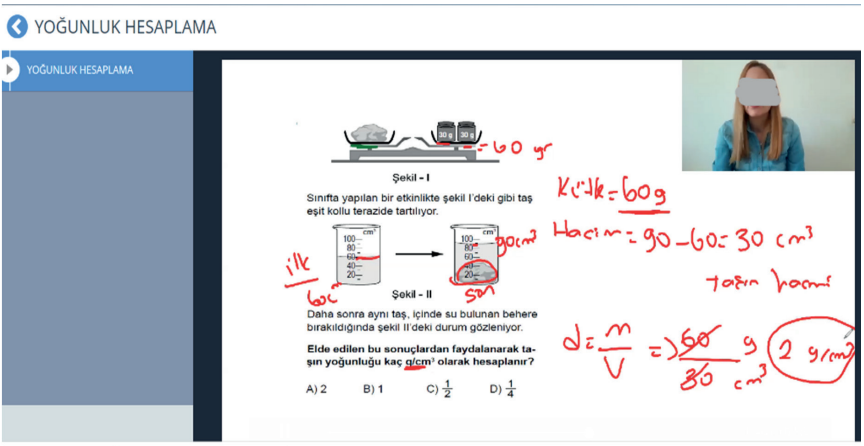
Resim 1

EBA Uygulamasının Ekran Görüntüsü



Resim 2

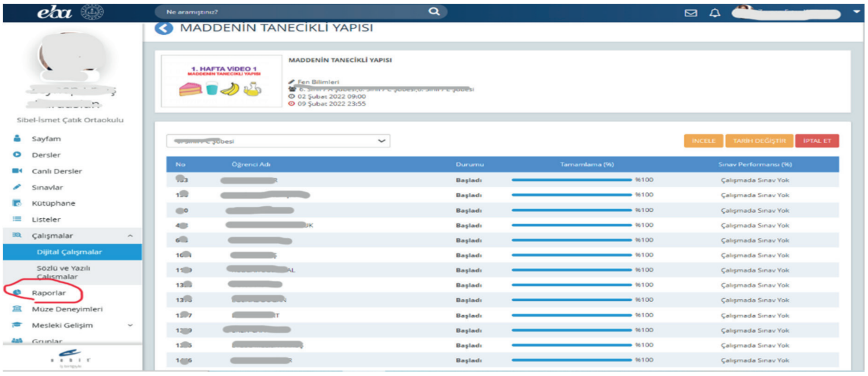
EBA Uygulamasına Yüklenen Bir Ders Videosuna Ait Ekran Görüntüsü


YOĞUNLUK HESAPLAMA
YOĞUNLUK HESAPLAMA
Şekil - I
Sınıfta yapılan bir etkinlikte şekil I'deki gibi taş eşit kollu terazide tartılıyor.
Şekil - II
Daha sonra aynı taş, içinde su bulunan behere bırakıldığında şekil II'deki durum gözleniyor.
Elde edilen bu sonuçlardan faydalanarak taşın yoğunluğu kaç g/cm³ olarak hesaplanır?
A) 2 B) 1 C) 1/2 D) 1/4

Öğrencilerin konuları izleyip izlemedikleri EBA uygulamasında bulunan raporlar kısmından takip edilmiştir. İzlemeyen öğrencilere dönütler verilerek izlemeleri sağlanmıştır. Videoların izlenme durumunu gösteren ekran görüntüsü Resim 3'te gösterilmiştir.

Resim 3

Videoların İzlenme Durumlarının Tamamlanma Yüzdesi

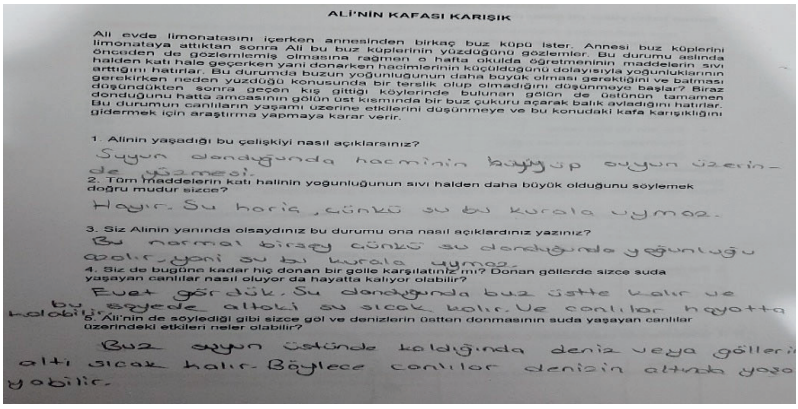


Videoları izleyen öğrencilere pekiştireç olarak artı verilmiştir. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını tespit etmek amacıyla dersin başında videodaki ders içerikleriyle ilgili soru cevap şeklinde sözlü tartışmalar yapılmıştır ardından öğretmen rehberliğinde, *grup çalışması* şeklinde *aktif öğrenmeye dayalı* (deney, eğitsel oyun,

rol yapma, problem çözme, tartışma vb.) etkinliklerle dersler yapılmıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilere öğretmen tarafından hazırlanan etkinlik kağıtları verilmiştir. Bu etkinlik kağıtlarında gerçek yaşam problemlerini içeren örnek olay veya hikayeler, bu problemlere yönelik öğrencilerin derin düşünmelerini sağlayacak açık uçlu sorular ve etkinliklerde elde ettikleri sonuçları rapor edecekleri bölümler yer almaktadır. Sınıf içinde yapılan bir etkinlik sırasında, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla doldurdukları etkinlik kağıdı örneği Resim 4'te ve sınıfta yapılan bazı etkinliklerin fotoğrafları Resim 5'te gösterilmiştir.

Resim 4

"Ali'nin Kafası Karışık" Etkinlik Kağıdı Örneği



ALİ'NİN KAFASI KARIŞIK

Ali evde limonatasını içerken annesinden birkaç buz küpü ister. Annesi buz küplerini limonataya attıktan sonra Ali bu buz küplerinin yüzdüğünü gözlemler. Bu durumu aslında öncesinden de gözlemlemiş olmasına rağmen o hafta okulda öğretmeninin maddelerin sıvı halden katı hale geçerken yani donarken hacimlerinin küçüldüğünü dolayısıyla yoğunluklarının arttığını hatırlar. Bu durumda buzun yoğunluğunun daha büyük olması gerekirken neden yüzdüğü konusunda bir tereddüt oluşup olmadığını düşünmeye başlar? Biraz düşündükten sonra geçen kış gittiği köylerinde bulunan gölün de üstünün tamamen donduğunu hatta amcasının gölün üst kısmında bir buz çukuru açarak balık avladığını hatırlar. Bu durumun canlıların yaşamı üzerine etkilerini düşünmeye ve bu konudaki kafa karışıklığını gidermek için araştırma yapmaya karar verir.

1. Alinin yaşadığı bu çelişkiyi nasıl açıklarsınız?
Suyun donduğunda hacminin büyüp suyun üzerin-
de yüzmesi.
2. Tüm maddelerin katı halinin yoğunluğunun sıvı halden daha büyük olduğunu söylemek doğru mudur sizce?
Hayır. Su hariç, çünkü su bu kurala uymaz.
3. Siz Alinin yanında olsaydınız bu durumu ona nasıl açıklardınız yazınız?
Bu normal birşey çünkü su donduğunda yoğunluğu
azalır, yani su bu kurala uymaz.
4. Siz de bugüne kadar hiç donan bir göle karşılatınız mı? Donan göllerde sizce suda yaşayan canlılar nasıl oluyor da hayatta kalıyor olabilir?
Evet gördük. Su donduğunda buz üstte kalır ve
bu sayede altaki su sıcak kalır. Ve canlılar hayatta
kalabilir.
5. Ali'nin de söylediği gibi sizce göl ve denizlerin üstten donmasının suda yaşayan canlılar üzerindeki etkileri neler olabilir?
Buz suyun üstünde kaldığında deniz veya gölleri
altı sıcak kalır. Böylece canlılar denizin altında yaşa
yabilir.

Resim 5

Sınıf İçinde Yapılan Bazı Etkinliklere Ait Görseller

Bu uygulamaların yanı sıra ders sonlarında, öğrencilere çalışma yaprakları verilmiştir. Bu çalışma yaprakları, eksik öğrenmeleri ders sonunda hızlı bir şekilde belirlemek ve eksik öğrenmeler varsa öğrencilerin videolardan tekrar izlemelerini sağlamak için boşluk doldurma, eşleştirme, balık kılçığı, bulmaca ve açık uçlu sorular içeren mini sınavlar şeklinde hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmeleri tespit edilerek bireysel önlemler alınması sağlanmıştır. Bunun yanında süreç boyunca öğrenciler kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini yaptıkları etkinliklerle (poster çalışmaları, kavram haritası, bilimsel tartışma, deney raporunu doldurma vb.) değerlendirme fırsatı yakalamış ve hazırlanan grup değerlendirme formlarıyla performanslarını değerlendirmişlerdir. Öğrencilere ödev olarak evde yapmaları için videolar dışında herhangi bir uygulama verilmemiştir. Ancak öğrenciler evde senkron gruplar aracılığıyla iletişim ve etkileşim halinde olmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Kullanılacak veri toplama araçları için araştırmacılardan e-posta yoluyla kullanma izni alınmıştır.

Başarı Testi: Çalışmada Soylu, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu (2020) tarafından geliştirilen "6. Sınıf Madde ve Isı Başarı Testi" kullanılmıştır. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara uygun olarak geliştirilen başarı

testi, çoktan seçmeli 33 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmış ve her kazanımı içeren sorular hazırlanarak konu alan uzmanlarının incelemesi sağlanmıştır. Ayrıca hazırlanan test iki farklı ortaokuldan toplam 350 öğrenciye (7. sınıf öğrencisine) uygulanmıştır. Geliştirilen başarı testinde ayırt edicilik ortalaması=.530, madde güçlük ortalaması=.50 ve güvenirlik katsayısı için Kuder Richardson-20 (KR-20) = .877 olarak tespit edilmiştir. Böylelikle 33 maddeden oluşan bu başarı testinin orta güçlük değerinde, ayırt ediciliği yüksek ve güvenilir bir test olduğu belirlenmiştir (Soylu vd., 2020). Bu çalışma kapsamında da başarı testi ölçeğinin KR-20 değerinin .88 olduğu saptanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olması için güvenirlik katsayısının .70'in üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda çıkan sonuca göre başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ) B Formu: Bu çalışmada; "Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen" Türkçeye Karakelle ve Saraç'ın (2007) uyarladığı *"Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği-B" Formu: (ÜBFÖ-B)"* kullanılmıştır. Beşli likert yapıda olan bu ölçek 6 ve 9. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup 18 maddeden oluşmaktadır. ÜBFÖ-B ölçeği için 6. sınıf 181, 7. sınıf 163, 8. sınıf 177 ve 9. sınıf 215 öğrenciden (n=736) veri toplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alpha değeri hesaplanmış α= .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği ve faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör yapısı olarak orijinal ölçekte olduğu gibi çok faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak gerek orijinal gerekse uyarlanmış bu ölçekte farklı faktördeki maddelerin birbiriyle ilişkili olması sebebiyle sağlıklı bir şekilde faktörlere ayrılamayacağı ve ölçeğin orijinalinde olduğu gibi genel olarak tek faktörle yorumlanmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir (Karakelle ve Saraç, 2007). Bu çalışma kapsamında ÜBFÖ iç tutarlık katsayısının α= .78 olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Öğrencilere araştırmacı tarafında hazırlanan görüşme formundaki sorular sorularak yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere soru sormak için hazırlanan görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve başka çalışmalarda uygulanmış görüşme formları incelenmiştir. Ardından öğrencilerin görüşlerini mümkün olduğunca her açıdan alabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla iki öğretmen ve ölçme alanında doktora yapan bir öğretmenden görüş alınmıştır. Görüşler neticesinde düzeltmeler yapıldıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan dönütler ve eleştiriler neticesinde görüşme formuna son hali verilmiştir. TYS modeli ile ilgili

öğrencilerin görüşlerini belirlemek için farklı başarı seviyelerinde yedi öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin rahat hissedecekleri ve sessiz olan rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Seçilen öğrencilerin gönüllü olup olmadıkları öncelikle sorulmuş ve gönüllü olanlar görüşmeye alınmıştır. Öğrenciye görüşmenin ses kaydının alınacağı, adının gizli tutulacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin özgürce duygularını ifade edebilecekleri konusunda öğrencilere güven verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin analizi için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca normallik varsayımı için çalışmaya katılan öğrenci sayısı>50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov(K-S) testi ve histogram grafikleri incelenmiş olup normalliği sağlamayan dağılımlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Normalliği bozan uç değerler denek kaybını engellemek için analiz dışı tutulmamıştır. Ön test ve son test karşılaştırma testlerinde normallik varsayımını sağlayan ölçekler için bağımlı örneklem t-testi, sağlamayanlar için Wilcoxon işaretli sıralar testi ve deney-kontrol grubu arasında yapılan analizlerde normallik varsayımını sağlayanlar için bağımsız örneklem t-testi, sağlamayanlar içinse Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık (p) değeri olarak .05 kabul edilmiştir. Elde edilen farklarda $p<.05$ olduğunda farkın anlamlı, $p>.05$ olduğunda farkın anlamlı olmadığı kabul edilmiştir. Etki büyüklüğünü hesaplamak için bir etki katsayısı olan Pearsons'un kolerasyon katsayısı olan r değeri kullanılmıştır. Hesaplama sonucu elde edilen değer 0.1 olduğunda küçük; 0.3 olduğunda, orta; 0.5 olduğunda büyük etki düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Field, 2009). Çalışmada öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde, katılımcıların ifadelerinin doğrudan alınarak açıklandığı betimsel analiz kullanılmıştır. Deney grubunun normallik analizleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

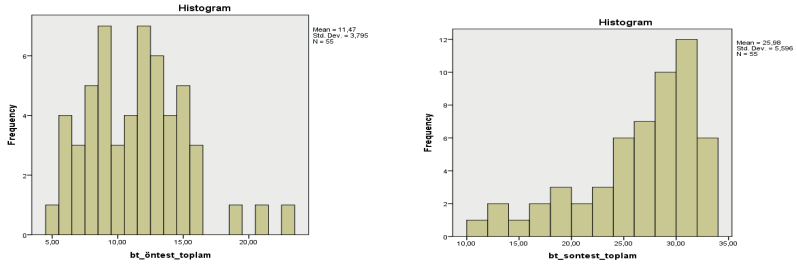
Deney Grubu Normallik Analizleri

		n	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogo-rov-Smirnov (K-S)
Başarı Testi	Ön test	55	3.80	14.40	.664	.706	İstatistik=.11 P=.183
	Son test	55	5.60	31.31	-1.040	.313	İstatistik=.17 P=.000
ÜBFÖ	Ön test	55	7.10	50.44	.576	.323	İstatistik=.08 P=.200
	Son test	55	6.47	41.83	-.159	-.419	İstatistik=.10 P=.200

Tablo 2'de çarpıklık-basılık değerlerlerinin başarı testi ve ÜBFÖ için -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı bu açıdan normal dağıldığı söylenebilir. K-S normallik analizine göre *başarı testi* ön testinin normal dağıldığı (p=.183>p=.05), son testinin ise normal dağılmadığı (p=.000<p=.05) ayrıca ÜBFÖ ön test ve son testinin normal dağıldığı (p=.200>p=.05) görülmektedir. Deney grubu başarı testi ve ÜBFÖ histogram grafikleri Şekil 1 ve Şekil 2'deki gibidir.

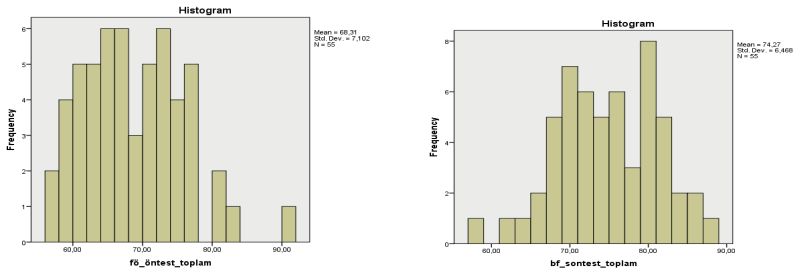
Şekil 1

Deney Grubu Başarı Testi Histogram Grafiği



Şekil 2

Deney Grubu ÜBFÖ Histogram Grafiği



Şekil 1'e göre deney grubunun başarı testi histogram grafikleri dikkate alındığında ön testin normal dağılım gösterdiğini ancak son testin normal dağılmadığını, ÜBFÖ ön test-son test histogram grafikleri dikkate alındığında, ön testin ve son testin normal dağıldığını kabul edebiliriz. Tüm veriler birlikte ele alındığında deney grubu başarı testi için (grup içi ve gruplar arası) parametrik olmayan testlerin kullanılması, ÜBFÖ için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Kontrol grubunun normallik analizleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

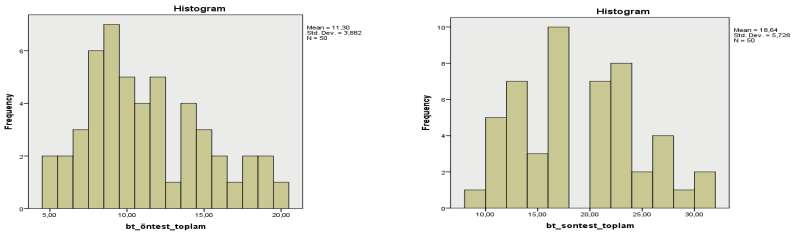
Kontrol Grubu Normallik Analizleri

		n	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
Başarı Testi	Ön test	50	3.88	15.07	.529	-.524	İstatistik=.13 P=.031
	Son test	50	5.73	32.81	.232	-.820	İstatistik=.13 P=.028
ÜBFÖ	Ön test	50	9.16	83.84	.144	.246	İstatistik=.075 P=.200
	Son test	50	8.71	75.81	.183	-.062	İstatistik=.81 P=.200

Tablo 3'te çarpıklık-basılık değerlerlerinin başarı testi ve ÜBFÖ için -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı bu açıdan normal dağıldığı söylenebilir. K-S normallik analizine göre *başarı testi* ön testinin (p=.031<p=.05) ve son testinin (p=.028<p=.028) normal dağılıma uygun olmadığı, *ÜBFÖ* ön test ve son testinin normal dağıldığı (p=.200>p=.05) görülmektedir. Kontrol grubu başarı testi ve ÜBFÖ histogram grafikleri Şekil 3 ve Şekil 4'teki gibidir.

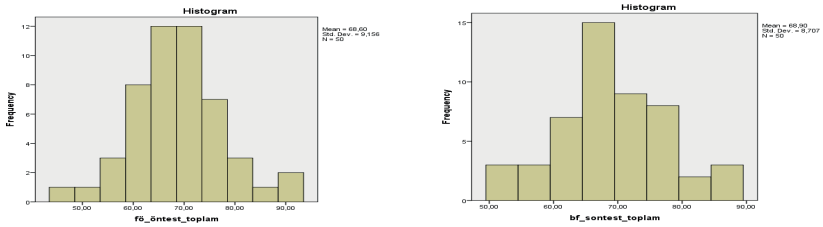
Şekil 3

Kontrol Grubu Başarı Testi Histogram Grafiği



Şekil 4

Kontrol Grubu ÜBFÖ Histogram Grafiği



Şekil 3 ve Şekil 4'te verilen kontrol grubu başarı testi ve ÜBFÖ için ön test-son test histogram grafikleri dikkate alındığında normal dağılım gösterdiğini kabul edebiliriz. Tüm veriler birlikte ele alındığında kontrol grubu başarı testi ve ÜBFÖ için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine yönelik ölçme araçları aracılığıyla elde edilen sonuçların analizleri yer almaktadır.

Akademik Başarı Değişkeni Açısından Deney ve Kontrol Grubunun, Grup İçi ve Gruplar Arası Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney grubu başarı testinin ön test-son test analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney Grubu Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

BT	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	z	p	Etki Büyüklüğü (r)
Negatif Sıralar	0					
Pozitif Sıralar	55	28.0	1540.00	-6.46	.000	.87
Eşit	0					

**p< .05*

Tablo 4'e göre başarı testi için puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur (p= .000<p= .05). Farklılık son testten alınan puanların daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü r =.87 olup büyük etki düzeyinde olduğu söylenebilir. Kontrol grubu başarı testi ön test-son test puanlarının analizleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem T-testi Analizi

		n	$\bar{X}$	S	t	sd	p	r
Başarı Testi	Ön test	55	11.30	3.88	-14.17	49	.000	.88
	Son test	55	18.64	5.73				

**p< .05*

Tablo 5'e göre başarı testi için anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (p=.000<p=.05). Farklılık son testten alınan puanların daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü ise r = .88 olup büyük etki düzeyinde olduğu söylenebilir. Başarı testi için deney ve kontrol grubu son test puanlarının analizleri Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6

Gruplar Arası Başarı Testi Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Son test	Kontrol	50	35.32	1766.00	491.00	.000	.77
	Deney	55	69.07	3799.00			

**p<.05*

Tablo 6'ya göre başarı testi için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur (p=.000<p=.05). Farklılık deney grubunun daha yüksek puan almasından kaynaklanmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü ise r = .77 olup büyük etki düzeyinde olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel Farkındalık Değişkeni Açısından Deney ve Kontrol Grubunun Grup İçi ve Gruplar Arası Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney grubu ÜBFÖ ön test-son test puanlarının analizleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney Grubu ÜBFÖ Ön Test-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem T-testi Analizi

		n	$\overline{X}$	S	t	sd	p	r
Üstbilişsel Farkındalık	Ön test	55	68.31	7.10	-7.14	54	.000	.70
	Son test	55	74.27	6.47				

**p< .05*

Tablo 7'ye göre ÜBFÖ puanları için anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur (p= .000<p= .05). Farklılık son testten alınan puanların daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü ise r = .70 olup büyük etki düzeyinde olduğu söylenebilir. Kontrol grubu ÜBFÖ'ye ait ön test-son test puanlarının analizleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Kontrol Grubu ÜBFÖ Ön Test-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem T-testi Analizi

		n	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Üstbilişsel Farkındalık	Ön test	50	68.60	9.16	- .271	49	.788
	Son test	50	68.90	8.71			

Tablo 8'e göre ÜBFÖ için anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur (p=.788>p= .05). Deney ve kontrol grubu ÜBFÖ son test puanlarının analizleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Gruplar Arası ÜBFÖ Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T-testi Analizi

	Grup	n	$\overline{X}$	S	t	sd	p	r
Üstbilişsel Farkındalık	Kontrol	50	68.90	8.71	-3.61	103	.000	.33
	Deney	55	74.27	6.47				

**p<.05*

Tablo 9'a göre ÜBFÖ için gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur (p=.000<p=.05). Farklılık deney grubunun daha yüksek puan almasından kaynaklanmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü ise r =.33 olup orta etki düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin TYS Modeline İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin TYS modelinin kullanımına yönelik görüşleri: Öğrencilerle yapılan yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmelerde öncelikle "Bundan böyle dersleri eski yöntemle mi yoksa TYS yöntemi ile mi işlemek istersin?" ve "Bu yöntemin senin için olumlu ve olumsuz yönleri neler oldu?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen sorular ile ilgili düşünceleri şu şekilde olmuştur:

"... Bu yöntemde deneyler yaptık, yaparak öğrendik. Daha verimli bir çalışma oldu… Yani eskiden öğretmenimiz anlatırdı. Biz onu anlamaya çalışırdık ama bu yöntemle biz evde videoları izlediğimiz için anlamadığımız yerleri tekrardan izleyebiliyoruz ve okulda öğrendiğimiz için daha rahat çalışmalar yapıyoruz. Dersleri eskiye göre daha iyi anlamaya başladım. Sonra her şeyi kendimiz yaparak öğrendiğimiz için daha iyi oldu. Mesela kağıt üzerinde araştırdığımız bilgileri kullanarak bir çalışma

ortaya çıkartıyoruz ve böylece daha verimli bir çalışma oluyor…" Ö.1-K. Öğrencinin yaparak öğrendiği, öğrendiği bilgileri uygulayarak çalışmalar ortaya çıkardıkları ve videoları tekrar izleyebildiği için daha iyi öğrendiğini belirttiği görülmektedir. Bir başka öğrenci *"Tersyüz yöntemini tercih ederdim. Çünkü böylece hem videoları evden izleyip dilediğim kadar tekrar etme hakkına sahip oluyorum. Okulda da etkinlik yaparak pekiştiriyoruz ve hayatımda hiç unutmayacağım bir şekilde öğrenmiş oluyorum. Bu etkinlikleri evde yapsam çok uğraştırdı beni ve ailemi de uğraştırır ama okulda yapınca hem sizinle beraber yaptığımızda daha öğretici ve daha iyi oluyor çünkü evde onu hazırlamak ve yapmak çok zor oluyor… Eğlenceli oluyor, takım çalışması da yapıyoruz. Arkadaşlarımla beraber paylaşım yapıyoruz. O sorumluluğu alıp da yapmak aslında bize sorumluluk bilinci kazandırmış oluyor... Olumsuz yönleri grup lideri olduğum için grup paylaşımı yapmak, beni dinlemeleri konusu beni yoruyordu. Çünkü grupta mesela paylaşım yapalım desek bazen cevap veren olmuyordu…"* Ö. 4-K bu şekilde görüşünü belirterek yöneltilen soruları yanıtlamıştır. Öğrencinin videoları tekrar izleyebildiğini, daha kalıcı öğrendiğini belirttiği görülmektedir. Eski yöntemde etkinlikleri evde tek başına veya ailesiyle yaparken zorlandığını ancak sınıfta grup çalışmasıyla yaparken daha rahat yaptığını ve eğlenceli bulduğunu ayrıca yöntemin grup arkadaşlarıyla sorumluluk almasına katkı sağladığını ifade ettiği görülmüştür. Ancak öğrencinin grup içindeki görev dağılımı konusunda ise sorun yaşadığı görülmektedir. Yine TYS modelini tercih eden bir diğer öğrenci görüşme sırasında düşüncelerini *"Yeni yöntem daha iyi oluyor hocam. Çünkü bir şeyi kendin yapınca daha çok aklında kalıyor. Bu da ezber yapmamamı sağlıyor… Videoları tekrar tekrar izleyebildim. Yani bu açıdan iyiydi çünkü konuyu anlamayınca bir sonraki dersi beklemek zorunda değilsin. Hemen izleyebiliyorsun… Olumsuz yönlerini pek görmedim" Ö.6-E* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin anlamadığı kısımları istediği zaman videolardan izleyebildiği ve bir sonraki dersi beklemek zorunda olmadığını belirttiği görülmektedir. TYS modelini tercih eden beş öğrencinin aksine iki öğrenci eski yöntemi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. *"Eski yöntemle işlemek isterdim. Daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bir de daha rahat anlayabildiğimi düşünüyorum. Olumlu yönleri öğretmenimin önce konuyu öğrenip sonra deneyler yaptığımız için daha iyi pekiştirdi. Deneyler, etkinliklerde sorun yoktu ama EBA'dan sorun yaşarken bazı olumsuz yönleri olmuştu…" Ö. 3-E* ve diğer öğrenci *"Öğretmenin konuyu anlatıp ödev verdiği yöntemi tercih ederdim. Videoya göre öğretmenden daha iyi anlıyorum. Sınıfta etkinlik yapmak hoşuma gitti. Evde video izlemek hoşuma gitmedi. Sınıfta ders işlemek daha iyi oluyor… Videolarda tam anlaşılmıyor, etkinlikler güzeldi, deneylerimiz, konularımız çok güzeldi, etkinlik hoşuma gitti, takım arkadaşlarımla yaptığım çok güzeldi."* Ö.*7-E* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aslında sınıf içi etkinlikleri sevdikleri ve faydalı buldukları ancak videolardan konuları öğrenmeyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin görüşmeler sırasında genel olarak olumlu görüşler belirttiği, TYS modelini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genel olarak videolardan dilediği kadar tekrar yapabilme olanağının olması, sınıfta grup şeklinde iş-birliğiyle ve aktif katılım sağlayarak yaptıkları etkinliklerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, daha kalıcı öğrenmeye katkı sunduğu, dersin bu modelle işlenmesinin daha eğlenceli olduğuyla ilgili görüşlerin hakim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik anlamda bu yöntemi faydalı bulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk alması, öğrendiği bilgiyi nasıl öğrendiği, öğrendiklerini sınıf içindeki etkinliklerle uygulayıp kanıtlamaları böylece videolardan öğrendikleri ile etkinlikler arasında bağlantı kurmaları üstbilişsel farkındalığı işaret etmektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan TYS modelinin, akademik başarı ve üstbilişsel farkındalık açısından öğrencilere olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Bu bakımdan bu nitel verilerin, öğrencilerin akademik başarı ve üstbilişsel farkındalıklarının deney grubu lehine olması ile ilgili nicel verileri desteklediği söylenebilir. Öğrencilerin grup çalışmalarından memnun oldukları bu yöntemle takım çalışmasını öğrendikleri de anlaşılmaktadır. Ö.3-E ve Ö.7-E öğrencileri dışında diğer öğrencilerin TYS modelini tercih ettikleri görülmüştür. Aslında bu öğrencilerin sınıf etkinliklerinden memnun oldukları ancak videolardan konuları evde öğrenmekle ilgili olumsuz düşüncede oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca TYS modeli ile ilgili olumsuz görüşlerin genelde internet ve EBA kaynaklı teknik sorunlar ve grup çalışmaları sırasında yaşanan bazı anlaşmazlıklar ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenme etkinlikleriyle ilgili görüşleri: Görüşmeler sırasında, öğrencilere etkinlikler hakkındaki görüşleri ve etkinliklerin öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı sorulmuştur. Bu sorular ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Mesela gökkuşağı deneyinde ben daha iyi anladım. Videodan çok iyi anlamamıştım. Sınıfa geldiğimizde çok iyi anladım. Yüzen ya da batan maddeleri gördük. Katı, sıvı, gazın boşluklu yapıda olduklarını öğrendik. Deney afiş gibi yöntemler yaptık... Ben bilim insanı gibi hissettim, çünkü hep araştırdık hep deney yaptık bir sonuca varmaya çalıştık. Yaptığımız deneylerin sonucunu gördük... İnternetten araştırma yaptığımızda gerçek mi değil mi tam olarak bilemiyorduk ama sınıfta bu etkinlikleri yaparken öğrendiğimiz bilgileri kanıtlıyorduk. Bu etkinliklerin sonucunu öğreniyorduk..." Ö.2-E. Öğrencinin etkinliklerle öğrenmesinin kolaylaştığı ve bilgileri uygulayarak daha iyi öğrendiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Yine benzer şekilde bir başka öğrencinin *"Benim çok hoşuma gitti çünkü sorumluluk almanın o müthiş hazzını tatmış olduk. Hem beraber topluca bir şeyler yapmak arkadaşlığımızı da geliştirdi daha çok yakından tanımış oldum ve bu etkinlikler çok eğlenceli olduğu için hiç bitmesin*

istedim. Benim öğrenmemi çok kolaylaştırdı. Mesela enerji kaynaklarını işlediğimiz videoları tekrar tekrar izledim ama sanki tamamlanmamış bir şeyler vardı Fakat okula gelip etkinliği yaptığımızda tamamlanmış hissettim. Sanki çok iyi öğrenmiş gibi hissettim. Bizim grupta da daha önce sorsam yapmaya bilirlerdi. Fakat beraber yaptığımız zaman bazı arkadaşlarımızda gelişim olduğunu Ben bile fark ettim." Ö.4-K şeklinde soruyu yanıtladığı böylelikle sınıf etkinlikleriyle konuyu daha iyi öğrendiği, grupça yapılan etkinliklerden hoşlandığı hatta sadece kendi gelişimini değil arkadaşlarında da bilişsel anlamda gelişim olduğunu fark ettiğini belirttiği görülmektedir. TYS modeli yerine eski yöntemi tercih ettiğini belirten öğrenci ise *"Videolardan anlamadığım konuları etkinlikler kolaylaştırdı. En çok deneylerden hoşlandım…"* Ö.7-E şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu anlamda öğrencinin sınıf içi etkinliklerden hoşlandığı ve öğrenmesine katkı sağladığını düşündüğü söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf içinde yapılan etkinlikleri öğretici ve eğlenceli buldukları anlaşılmaktadır. Evde videolardan tam anlamadıkları kısımları etkinlikler aracılığıyla yaptıklarında daha iyi anladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Kendi kendine yapıp bizzat kendi yaşantılarıyla deneyimledikleri ve kanıtladıkları için daha anlamlı öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri etkinlikleri kendi yaptıkları, araştırdıkları, öğrenmenin kontrolünün onlarda olduğunu yani öğrenci merkezli aktif öğrenme yaptıklarının farkında olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kanıtladıklarını söylemeleri, yaptıkları etkinliklerin ne işe yaradığını dile getirmeleri, öğrenmelerinin ve bilişsel gelişimlerinin farkında olmaları, üstbilişsel farkındalığı vurgulamaktadır. Bu açıdan bu verilerin nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin videolardan konuyu öğrenme ile ilgili görüşleri: Görüşmeler sırasında öğrencilere videolarla konuyu öğrenmek konusunda zorlandın mı? Videoları izlerken sorun yaşadın mı? Soruları sorularak öğrencilerin grup çalışmalarına yönelik düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdiği bazı yanıtlar şu şekildedir.

"Zorlanmadım, bence okuldakinden daha kolay oluyordu... Yani bir de başa sarıp izlediğimiz için daha anlatıcı oldu." Ö.1-K. Öğrencinin verdiği yanıttan videolardan konuyu öğrenirken zorlanmadığı ve tekrar izleyebildiği için daha iyi anladığı anlaşılmaktadır. *Bir başka öğrenci "…Hem konuyu görmemiz hem sizi görmemiz önemli yerlerin altının çizilmesi bence çok güzeldi. Sınıfta mesela işlemek, yazmak tüm dersin gitmesine sebep oluyordu ama videolar kısaydı yani yeri geliyor 10-15 dakika falan olduğu için çok zamanımı almıyordu." Ö.4-K* şeklinde soruyu yanıtlamıştır. Bu bağlamda öğrencinin sınıfta konuyu öğrenmek yerine evde videolardan öğrenmenin daha az zaman alıcı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Yine bir diğer öğrenci *"... Şöyle biraz zordu açıkçası ama sınıfta da anlatınca da aynısı oluyor. Ama başa sarıyorum, Tekrar izliyorum, hem öğretmenim de yorulmamış oluyor… Öğretmenime*

3-4 defa aynı soruyu sormak istemezdim. Çünkü başka arkadaşlarım da soru sormak isteyince kargaşa oluyor işte böyle videoları tekrar baştan izledim, daha iyi öğrendim." Ö.5-K şeklinde düşüncelerini dile getirdiği görülmektedir. Öğrencinin eski yöntemde de zorlanabildiğini ancak bu yöntemde zorlansa bile tekrar izleyebildiği ve öğretmene her defasında soru sormak zorunda kalmadığı anlaşılmaktadır. Görüşme sırasında bir diğer öğrencinin *"Biraz zorluk yaşadım mesela EBA'ya giriyordum, hata veriyordu. Tekrar girmeye çalışınca olmuyordu. Youtube linkinden girince sorun yaşamadım… Yeni konuyu videodan öğrenme konusunda zorlandım." Ö.7-E* yaşadığı zorluklardan dolayı olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Ö.7-E öğrenci dışında, öğrencilerin videolardan konuyu öğrenme konusunda zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak bazen videoların donması ve EBA'ya girememeleri nedeniyle zorluk yaşadıkları ile ilgili olumsuzluklara vurgu yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin grup çalışmaları ile ilgili görüşleri: Görüşmeler sırasında öğrencilere grup çalışmaları hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bazı öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"(Grup çalışmaları) *Olumsuz yönleri benim için yoktu. Bazı etkinliklerde anlaşmazlıklar oldu ama hallettik. Bir Whatsapp grubu kurduk, orada iletişim kurduk. Etkinlik için gerekli malzemeleri paylaştık. Okulda neler getireceğimizi tartıştık. Fazla zorlanmadık. Bence devam edebilirdi. Diğer üniteler içinde olabilirdi" Ö.1-K*. Öğrencinin ifadesinden sınıf dışında da arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim halinde oldukları anlaşılmaktadır.

"Grup çalışmaları hoşuma gitti. Arkadaşlarımla daha çok paylaştım, daha çok eğlendik. Olumluydu arkadaşlarımla daha iyi anlaşmamı sağladı aramızdaki kimyanın daha fazlalaşmasını sağladı." Ö.3-E şeklinde düşüncelerini dile getiren öğrenci görüşmenin başında TYS modelini dersleri videolardan izlemek zorunda olduğu için tercih etmediğini belirtmişti. Ancak öğrencinin grup çalışmaları konusunda arkadaşlarıyla paylaşım yaptığı, olumlu ilişkiler geliştirdiği ve eğlendiği anlaşılmaktadır.

"Grup çalışması hoşuma gitti ama biraz zorlandım... Olumlu yönleri grup arkadaşlarımla nasıl iletişim kuracağımı, nasıl davranacağımı öğrendim... Bazen olumsuz oluyordu ilk başlarda, bazen çatışmalar da yaşadık. Etkinliklerde malzeme kullanmakta arkadaşlarım bazen yardım edemiyordu, zorlanıyorduk..." Ö.5-K

"Grup çalışmaları hoşuma gitti. Olumluydu hem de olumsuzdu. Bazen bir deneyde yanlış yapınca bir tartışma çıkabiliyor o manada." Ö.6-E

Öğrencilerin genel olarak benzer ifadelerde bulundukları görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlarından anlaşılacağı üzere genel olarak grup çalışmalarında hoşlandıkla-

rı görülmektedir. Öğrencilerin grup çalışmalarını yaparken bazen zorlandıkları, bazı anlaşmazlıklar yaşadıkları ancak grup çalışmaları ile birbirlerini daha iyi tanıdıkları, paylaşım ve işbirliği yaptıklarını vurguladıkları görülmektedir. Bu bakımdan grup çalışmalarının öğrencilerin daha çok iletişim ve etkileşim içinde olmalarını ve birbirlerine yardımcı olmalarını sağladığı ayrıca arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının ve üstbilişsel farkındalıklarının deney grubu lehine arttığı ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin bazı olumsuzluklar yaşasalar bile genel olarak TYS modeliyle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmada deney grubundaki öğrenciler, evde (sınıf dışında) videolar üzerinden konuların teorik kısımlarını öğrenmişlerdir. Öğrenciler videoları istedikleri yerde, zamanda ve dilediği sayıda izleyebildikleri için bireysel hızlarında öğrenme imkanına sahip olmuşlardır. Sınıf içi etkinlikler grup çalışmaları şeklinde işbirliğine dayalı yapılmış böylece öğrencilere akran öğretimi yapma ve birbirleriyle etkileşim içinde olma fırsatı sunulmuştur. Etkinliklerde öğrenciler araştırma, tartışma, bilgiye ulaşma, ürün geliştirme, deney yapma, etkinlikte aktif rol alma gibi tüm aşamalarda yer almıştır. Dersin sonunda mini sınavlar ile (açık uçlu, şıklı, bulmaca, eşleştirme vb. farklı soru çeşitlerinden oluşan ders sonu çalışma sayfaları verilmiş) hem öğrencilerin öğrenmeleri kontrol edilmiş hem de konuyu sorular aracılığıyla pekiştirmeleri sağlanmıştır. Yanlış sayısı fazla olan öğrencilerin videolardan konuyu tekrar etmeleri istenmiştir. Bunun yanında süreç boyunca öğrenciler, yapılan etkinlikler aracılığıyla kendi performanslarını ve grup arkadaşlarının performanslarını görme ve değerlendirme fırsatı yakalamışlardır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulanmış ancak hem konuların teorik kısımlarını anlatma-yazma, hem öğrencileri aktif kılan etkinlikler, sınıf içi zamanda yapılmaya çalışılmıştır. Değerlendirme soruları ve araştırma gerektiren çalışmalar ise ödev olarak verilmiştir. Kontrol grubunda yapılan etkinlikler konuları yetiştirebilmek ve öğretim programına göre zaman olarak geride kalmamak için daha çok öğretmen kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin grup çalışması yapmasına, bireysel hızlarında öğrenmelerine, tüm süreçlerde öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu alıp süreci yönetmesine ayrıca öğretmenin tek tek öğrencilerin öğrenmelerini kontrol edebilmesine TYS modeli kadar fırsat vermemiştir. Bu bakımdan deney grubunda uygulanan TYS modeli, incelenen değişkenler açısından deney grubu lehine kontrol grubu ile puan farkı oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki bu puan farkının kullanılan yöntem farkından kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubunda uygulanan, öğrenciyi merkeze alan ve

aktif kılan etkinliklerin ayrıca evde sınırsız sayıda izleme imkanı ile hazırlanan ders videolarının öğrencilerin başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin bizzat tüm süreçte aktif rol alması, süreci planlaması ve öğrenmelerini izleyip değerlendirebilmesi öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Öğrenci görüşlerinin de genel olarak olumlu olduğu ve öğrenci görüşlerinin nicel verilerin analizinden elde edilen TYS modelinin akademik başarı ve üstbilişsel farkındalığı artırdığı sonucunu desteklediği görülmüştür.

Araştırmada, TYS modelinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna benzer şekilde Missildine vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da yenilikçi sınıf etkinlikleriyle yapılan TYS modelinin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine çalışmamızı destekleyen Tune vd. (2013) tarafından yapılmış çalışmada, TYS uygulanan grupta başarının geleneksel sınıfa göre oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde çalışmamızın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma daha mevcuttur (Aksoy, 2020; Alsancak Sırakaya, 2015; Bishop ve Verleger 2013; Çakır, 2017; González-Gómez vd., 2016; Göğebakan Yıldız ve Kıyıcı, 2016; İyitoğlu 2018; Pierce ve Fox, 2012; Rau vd., 2017; Stone 2012; Tekin 2018; Turan, 2015; Uzun, 2022). Çalışmamızın bulgularına uymayan çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Jensen vd. (2015), akademik başarı açısından fark olmadığını belirlemişlerdir. Jensen vd. (2015) deney ve kontrol grubunda 5E öğrenme modelinin temel alındığı yapılandırmacı bir yaklaşım kullanılmasından dolayı farklılık olmadığı yorumuyla durumu açıklamıştır. Smith (2015) matematik dersinde TYS ve geleneksel yöntemi karşılaştırmış kullanılan TYS modeli ile öğrenci başarısının gelişmediğini, bu durumun ders öğretmeninin kontrol grubunda da çeşitli ve etkili yöntemler kullanmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ancak Smith (2015) TYS'nin sınıf içi kazanımlarının göz ardı edilemeyeceğini, öğrencilerin etkinlikler sırasında daha etkin oldukları, öğretmene soru sorma fırsatına daha çok sahip oldukları, daha zor görevleri yapabildikleri ve kendi öğrenme hızlarında öğrenebildiklerini bildirmiştir. Fen bilimleri dersinde yapılan çalışmalarda da (Aksoy, 2020; Coşkun, 2021; Çakır, 2017; Nacaroğlu, 2020; Söndür, 2020; Uzun, 2022; Yurtlu, 2018) genel olarak TYS modelinin uygulandığı grup lehine akademik başarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda çalışmamızın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Ancak Yanardağ (2021) 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada TYS uygulanan deney grubu ile mevcut öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiş, bu durumu kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin LGS sınavına hazırlandıkları için hafta sonu kurslarından destek almalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Çalışmanın bulgularıyla uyuşmayan bu tür sonuçların olması olağandır. Karşılaştırma gruplarında kullanılan yöntemin uygulanma biçimi, eğitimcinin süreci planlama ve yürütme becerisi, kullanılan materyaller, sınıf düzeyi, teknolojik imkanlar, öğretmen

ve öğrencilerin yönteme olan tutumu vb. faktörlerin çalışmaların sonuçlarını etkileyebileceği söylenebilir.

TYS modeli, videolar aracılığıyla öğrencilere tekrar etme fırsatı sunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre diledikleri kadar tekrar edebilme olanağına sahiptir. Sınıfa geldiklerinde anlamadıkları kısımları öğretmene sorabilmektedirler. Öğrenciler sınırsız tekrar olanağına sahip oldukları için daha iyi öğrenme performansı gösterebilmektedir (Tekin, 2018). Çalışmamızda da öğrenciler diledikleri kadar videoları izleyebildikleri için deney grubu lehine başarı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamda araştırmamızda aktif öğrenmenin kullanıldığı zengin meteodoloji ve evde videoların tekrar izlenebilme özelliğinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanlarının TYS modelinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmamızın bulgularını destekleyen öğrencilerin aktif olduğu, sınıf içinde uygulamalı etkinliklerin yapıldığı TYS modelinin uygulanması sonucu öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Göğebakan Yıldız ve Kıyıcı 2016; Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2020; Limueco ve Prudente, 2019; Shih ve Huang, 2020). Limueco ve Prudente (2019) tarafından yapılan çalışma, TYS modelinin üstbilişsel farkındalığı geliştirdiği yani öğrencilerin bilgilerini ve kendi bilişlerini kontrol etmelerine yardımcı olduğu doğrultusunda anlamlı bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin bağımsız olarak sınıf dışında konuyu öğrenmeleri ve öğrendiği konuları sınıfta sınavlar, tartışmalar yoluyla uygulamasına olanak sağlaması ile TYS modeli öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin daha fazla öğrenme kontrolü ve sorumluluğu almasının, grup çalışmaları sayesinde akranlarıyla daha çok etkileşim ve iletişim içinde olmasının, üstbilişsel farkındalığı artırmada önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin katıldığı aktif grup çalışmalarını sağlamak, grup tartışmalarını etkili ve sorunsuz bir şekilde uygulamak öğrencileri ders öncesi öğrenmelerini planlamaya, izlemeye ve değerlendirmeye yönlendirmek üstbilişsel farkındalık gelişimini destekleyecektir (Shih ve Huang, 2020). Bu anlamda araştırmamız kapsamında öğrenciler grup çalışmalarına katılmış ve zengin öğrenme yaşantıları edinmiştir. Etkinliklerde yapılacakları planlamaları, kendi öğrenme süreçlerini izleyebilmeleri, kendi öğrenmeleri hakkında düşünmeleri (üstbiliş), kendi kendine öğrenmeleri, öğrenme sorumluluğu ve kontrolünü almaları ve öğrendikleri ile etkinlikler arasında bağlantılar kurmaları üstbilişsel farklılığın artmasına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin etkinlikler sırasında sürekli neyi bildiklerini düşünmeleri, etkinliklerde hangi bilgileri nasıl ve nerede kullanmaları gerektiğini

sorgulamaları ve bu doğrultuda verilen etkinlik kağıtlarını doldurmaları bilişin kontrol edilmesini ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan sınıf içinde aktif öğrenmeye dayalı olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını olumlu etkilediği söylenebilir.

TYS ile ilgili öğrencilerin görüşlerini belirlemek için çalışmaya katılan yedi öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde öğrencilerin TYS modeline ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Yapılan görüşmelerde, öğrenciler TYS yöntemini sevdiklerini, eğlenerek öğrendiklerini, eski yönteme göre daha az yorulduklarını, derse olan ilgilerinin arttığını, daha özgüvenli hissettiklerini, daha çok araştırma yapabildiklerini ve etkinlikleri kendileri yaptıkları için daha çok sorumluluk alıp daha iyi odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle öğrencilerin TYS modelini benimsedikleri ve TYS modeline yönelik olumlu düşüncede oldukları söylenebilir. Bu anlamda alanyazında çalışmanın bulgularını destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Aksoy, 2020; Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Verleger 2013; Day ve Foley, 2006; González-Gómez vd., 2016; Mclean vd., 2016; Pierce ve Fox, 2012; Stone 2012; Talan, 2018; Tekin, 2018; Turan, 2015). González-Gómez vd. (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin TYS modeline yönelik genel olarak olumlu algılara sahip olduklarını, öğrencilerin %80 den fazlası bu modelle yapılan dersin değerli öğrenme deneyimi edinmelerini sağladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu uygulamanın ardından fen dersine katılımda daha fazla istekli oldukları ve dersi daha etkileşimli buldukları ifade edilmiştir. Bu anlamda çalışmamızın bulgularını desteklemektedir. Yine benzer şekilde Uzun (2022) fen bilimleri dersinde 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüşlere sahip olduklarını ve kullanılan TYS modelini faydalı bulduklarını belirtmiştir. Bulgularımızın aksine Missildine vd., (2013) ve Strayer (2012) öğrencilerin TYS'den daha az memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Strayer (2012) öğrencilerin bu radikal öğretim yöntemine hızlıca adapte olamadıklarını ve bazı öğrencilerin bireysel çalışmayı tercih ettikleri için rahatsız olduklarını belirtmiştir. Bu zorlukların yanı sıra TYS modelindeki öğrencilerin yenilik ve işbirliği açısından ise daha çok deneyim kazandıkları belirtilmiştir.

Çalışmada olumlu görüş bildiren öğrenciler, bu yöntemin öğrenmelerine katkı sağlaması, öğrendikleri bilgileri sınıfta yaparak yaşayarak uygulamaları, ders videolarını tekrar izleyebilmeleri, etkinliklerle konuyu pekiştirmeleri ve öğrendiklerini kanıtlayabilmeleri, daha kalıcı öğrenmeleri, etkinlikleri kendilerinin aktif katılımıyla gerçekleştirmeleri ve grup çalışmaları yapabilmeleri bakımından olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu sınıfta yapılan aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrendiklerini pekiştirdiğini, teorik olarak evde öğrendikleri konuları

kanıtlamalarını sağladığını bu nedenle bilgileri ezberden ziyade daha akılda kalıcı bir şekilde öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olduklarını göstermektedir. Bu bakımdan öğrenci görüşlerinin nicel verilerden elde dilen akademik başarı ve üstbilişsel farkındalık puanlarının deney grubu lehine olması ile tutarlı olduğu görülmektedir. Leo ve Puzio (2016) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin akranlarıyla beraber TYS modeli sayesinde sınıf içinde aktif öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını, ayrıca tutulan anektodlara göre yöntemden hoşlandıklarını göstermiştir. Bu anlamda çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Çalışmada, öğrencilerin olumlu görüşleri çoğunlukta olmasına karşın öğrencilerin bazı olumsuz görüşler bildirdiği belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin konuyu videolarla anlamakta zorlandıklarını, evde videoları izlerken videoların donması, EBA'ya girememek, internet sorunu yaşama gibi teknik sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu benzer olumsuzluklardan bahseden başka çalışmalar da mevcuttur (Enfield, 2013; Koç Deniz, 2019; Say ve Yıldırım, 2020; Talbert, 2012; Tekin, 2018; Turan 2015). Say ve Yıldırım (2020) da fen bilimleri dersinde yaptıkları çalışmada, TYS yöntemini uygularken internet hızının yavaş olmasından kaynaklı sorun yaşanabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin EBA'ya girişte sorun yaşamaları durumunda aynı videolar Youtube'da bir kanal açılarak yüklenmiş ve senkron gruplarından videoların linkleri paylaşılmıştır. Bazı öğrencilerin EBA'dan giriş yaptıklarında internetin yavaş olması ve EBA' da yoğunluk olması durumunda videoların bazen donduğu bu anlamda linkle Youtube'dan izlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin, ders videolarını öncelikle EBA'dan izlemelerini tercih etmeleri istenmiştir çünkü EBA'dan raporlar kısmıyla kolaylıkla izleyip izlemediklerinin takibi yapılabilmektedir. Hangi yöntem olursa olsun öğrencilerin videoları izlemeleri için sıkı bir takip gerekmektedir. İzleyen öğrencilere pekiştireç olarak her bir video için bir artı (öğrenciler dönem içinde aldıkları artı sayısına göre başarı rozetleri almaktadır) verilmiştir. Böylece öğrencilerin videoları daha ciddiyetle izledikleri, sorun yaşadıklarında bu durumu öğretmene bildirdikleri görülmüştür. Sorun yaşayan öğrenciler yaşadıkları sorunların ara sıra olduğunu yani sürekli olmadığını, birkaç öğrenci hariç bu durumun öğrenmelerini olumsuz etkilemediğini ifade etmişlerdir. Ders videoları Web sayfaları (Alsancak Sırakaya, 2015), Youtube (Turan, 2015), Google Classroom (Duman, 2019), Edmodo (Özler, 2020), Edpuzzle (Kırmızıoğlu, 2018) gibi farklı yöntemler kullanılarak da öğrencilerle paylaşılabilir. Ancak tüm öğrencilerin, TC kimlik numaraları veya e-okul bilgileriyle rahatlıkla EBA'ya giriş yapabilmeleri, EBA'yı önceden kullanmayı bilmeleri ve pandemi döneminde EBA'yı daha çok kullanmalarından dolayı deneyim sahibi olmaları dikkate alınarak EBA platformu tercih edilmiştir. Bunun yanında EBA, öğrencilerin videoları izleyip izlemediğinin takibinin kolay yapılabilmesi ve birçok GSM operatörünün belirli bir kotaya kadar ücretsiz internet erişimi sağlamasından

dolayı tercih edilmiştir. Bu bağlamda EBA platformunda bazı iyileştirmeler yapılırsa daha kullanışlı ve verimli olacağı söylenebilir. Öğrencilerin teknik sorunlardan kaynaklanan olumsuz durumların bazı iyileştirmelerle halledilebilir sorunlar olduğu söylenebilir. Ancak her yöntemde olabileceği gibi bu yöntem de bazı öğrencilere hitap etmeyebilir. Özellikle görüşme yapılan yedi öğrenciden iki öğrencinin sınıf içindeki öğrenmeleri ve etkinlikleri tercih ettiklerini ancak evde videolarla konuyu öğrenmekte zorlandıklarını söylemeleri bu durumu açıklamaktadır. Her öğrencinin öğrenme stratejilerinin aynı olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, TYS modelinin öğretim sürecinde her öğrenciye hitap edebilmek için zengin bir öğrenme ortamı sağlaması bakımından daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan videolardan öğrenmekte zorlanan öğrenciler için sınıf içinde bu öğrencilere yönelik öğrenmelerini kolaylaştırıcı ek tedbirler alınmıştır (sınıf içinde öğretmen tarafından yapılan kısa ve özetleyici açıklamalar, sınıf dışında da hazırlanan ders notları ve slaytlara çalışıp özet çıkarmaları istenmiştir). Öğrencilerin videolardan öğrenme konusunda zorlanmaları, yeni olan bu yönteme alışkın olmamalarından da kaynaklanıyor olabilir. Turan (2015) da öğrencilerin TYS modeline alışma sürecinin zaman aldığını ve bu modele yönelik dersler tasarlanırken öğrencilerin yeni yönteme alışma sürecinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Herreid ve Schiller (2013) bu modelin kullanımının öğrencilere daha çok sorumluluk getirmesinden dolayı öğrencilerin aşina olmadıkları TYS modeline karşı direnç gösterebildiklerini ifade etmiştir. Bu açıdan TYS modelinin daha uzun süreli kullanımının öğrencilerin modele alışma konusundaki dirençlerini kıracağı söylenebilir.

TYS modelinin uygulanmasında yaşanabilecek en büyük sorun, öğrencilerin sınıf dışında verilen görevleri tamamlamamasıdır. Öğrencilerin ön öğrenmeleri evde öğrenmeleri gerekir ancak öğrenciler, bu görevi tamamlamadan ders içi etkinliklere katılırsa yeterli verim alınmayabilir (Mclean vd., 2016). Araştırmamızda öğrencilere gönderilen videoların izlenme durumları EBA üzerinden, raporlar kısmından takip edilmiş, videoları ders etkinliklerinden önce bitirmeyenlere dönütler verilerek tamamlamaları sağlanmıştır. Ayrıca TYS modelinin başarılı olması öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimine sahip olmaları ile ilişkilidir. Bilişim teknolojilerine ve internete erişim imkanı olmayan öğrenciler ile bu imkanlara sahip olan öğrenciler arasında başarı anlamında dezavantajlı farklılıklar ortaya çıkabilir (Jensen vd., 2015; Roehl vd., 2013). Bu nedenle uygulama öncesi bu durum hakkında öğrencilerden bilgi alınmış, uygulamaya katılan tüm öğrencilerde tablet, bilgisayar ya da akıllı telefon olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de ilk olarak 2013 yılında, 6-15 yaş aralığındaki çocukların bilişim teknolojilerini kullanma durumları, amaçları ve kullanma sıklıkları ile ilgili veriler elde

etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Aynı yaş grubundaki çocuklara "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması", 29 Mart-21 Mayıs 2021 tarihlerinde tekrar yapılmıştır (COVİD-19 pandemi dönemi). Araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında 6-15 yaş arası internet kullanımının 2013 yılında %50,8 iken, 2021 yılında %82,7 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı çocukların interneti %86,2 ile çevrimiçi derse katılma, %83,6 ile öğrenme veya ödev amacıyla kullandıkları belirlenmiştir (TÜİK, 2021). Bu bakımdan teknolojik ürünlere erişimin günümüzde arttığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle teknoloji kullanımının entegre edildiği TYS modelinin öğrencilerin bilgisayar, telefon, tablet vb. teknolojik ürünlere erişimlerinin artığı göz önünde bulundurulduğunda eğitim-öğretim sürecinde eski dönemlere kıyasla daha kolay kullanılabileceği söylenebilir.

Fen bilimleri dersinde "Madde ve Isı" ünitesi kapsamında aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerle yapılan TYS modelinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve üstbilişsel farkındalıklarını artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinin de bu bulguları desteklediği ve öğrencilerin genel olarak TYS ile ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Bu çalışma, özellikle konuların teorik kısımlarının evde videolar ile öğrenilip sınıf içi değerli olan zamanda öğrencinin aktif olduğu ve öğrenmelerinin kontrol edilerek pekiştirildiği bir sınıf ortamı sağlaması bakımından hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli katkılar sunmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadan ulaşılan sonuçlar çalışmaya katılan öğrenciler, öğrencilerden elde edilen veriler, kullanılan yöntem ve incelenen değişkenlerle sınırlıdır. Bu bakımdan aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

TYS modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin teknolojik araç ve internet erişimine sahip olmaları ve öğrencilerin videoları izleyip ön öğrenmelerini yaparak sınıfa gelmeleri gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin videoların izlenip izlenmediğinin takibini yapması ve izlemeyen öğrencilerin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması bu yöntemin başarılı olmasında kilit noktadır. Bu açıdan öğrencilerin performansını takip etmeyi sağlayan bilişim ağları üzerinden çalışmaların gönderilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin videoları izlerken dikkat dağınıklığı yaşamaması ve öğrencilere videolarda dönüt verilebilmesi için ders videolarının öğrencinin etkileşimde bulunabileceği, gizli kavram ve şifreler içerecek şekilde hazırlanması uygun olacaktır.

Videolar üzerinden konuyu öğrenmekte zorlanan öğrenciler için sınıf içinde, dersin başında soru-cevap şeklindeki sözlü tartışmalar yapılırken kısa açıklamalarla önemli kısımlar özetlenebilir.

Öğrencilerin evdeki görevlerini tamamlamaları ve ciddiyetle yapmaları için pekiştireç verilmesi önerilmektedir.

TYS modeli ile sınıf içinde birçok farklı meteodoloji kullanılarak TYS modelinin farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.

Öğrencilerin bilgisayar, telefon, tablet vb. teknolojik ürünlere erişimlerinin artığı göz önünde bulundurulduğunda TYS modelinin eski dönemlere kıyasla eğitim-öğretim sürecinde daha kolay kullanılabileceği bu nedenle mevcut öğretim programlarına entegre edilerek uygulanabileceği söylenebilir.

Kaynakça

Akgün, M. (2015). *Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Aksoy, İ. (2020). *Ortaokul fen öğretiminde ters yüz sınıf uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslanhan, A., Bakırcı, H., ve Altunova, N. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin ters yüz öğretim modeli hakkındaki görüşleri. *Journal of Computer and Education Research, 10*(19),26-49.

Aydın, B., ve Demirer, V. (2017*).* Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 57-82.

Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011*).* İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (16), 551-566.

Baker, J. W. (2000). *The 'Classroom Flip': Using web course management tools to become the guide by the side*. Jack A. Chambers (Ed.), Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*,* 9-17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.

Bergmann, J., and Sams, A. (2012). *Flip your classroom, reach every student in every class every day*. Publisher, ISTE and ASCD.

Berrett, D. (2012). How "flipping" the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education, 12*, 1-14.

Bishop, J. L., and Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition*,* 1-18.

Bolatlı, Z. (2018). *Mobil uygulama ilde desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Genişletilmiş 20.Baskı. Pegem Akademi.

Coşkun, H. (2021). *7. sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde ters yüz sınıf modeli destekli FETEMM yaklaşımına dayalı tasarlanan öğrenme ortamının başarı ve motivasyona etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.

Creswell, J.W., and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Anı Yayıncılık.

Critz, C. M., and Knight, D. (2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse Educator, 38*, 210–213.

Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çelik, H., Pektaş, H. M., and Karamustafaoğlu, O. (2021). The effects of the flipped classroom model on the laboratory self-efficacy and attitude of higher education students. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education, 25*(2), 47-67

Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., ve Doymuş, K. (2010). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 155-185.

Day, J. A., and Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human–computer interaction course. *IEEE Transactions on Education, 49*(4), 420-431.

Demir, E. (2020). *5. sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dong, X. (2016). Application of flipped classroom in college english teaching. *Creative Education, 7*, 1335-1339. http://doi: 10.4236/ce.2016.79138. 21/03/2021.

Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends, 57*(6), 14-27.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd.

Flipped Learning Network (FLN), (2014). *The four pillars of FLIP*. http://classes.mst.edu/edtech/ TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP_handout_ FNL_Web.pdf adresinden 25/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Gençer, B. G., Gürbulak, N., ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı, 5* (6), 2014.

González-Gómez, G., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., and Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology, 25*, 450-459. https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9

Göğebakan Yıldız, D., ve Kıyıcı, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbilişsel farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14* (3). https://doi: 10.18026/cbusos.70886

Hayırsever F., ve Orhan A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,* 572-596.

Herreid, C. F., and Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66.

İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jamaludin, R., and Osman, S. Z. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Practice, 5*(2), 124-131.

Jdaitawi, M. (2020). Does flipped learning promote positive emotions in science education? A comparison between traditional and flipped classroom approaches. *Electronic Journal of e-learning, 18*(6), 516-524.

Jensen, J.L., Kummer, T.A., and Godoy, P.D. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *J. Life Sciences Education, 14*. https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0129

Kansızoğlu, H.B., ve Bayrak Cömert, Ö. (2020). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 46*(2021), 205,279-302. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8823

Karakelle, S., ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilissel farkındalık ölçeği (ÜBFÖÇ) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 85-103.

Khan, S. (2011). *About Khan Academy.* Khan Academy. http://www.khanacademy.org/about adresinden erişilmiştir.

Kırmızıoğlu, H.A. (2018). *11. sınıf kimya dersinin ters yüz sınıf modeli ile işlenmesi: Bir durum araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç Deniz, H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directiond in Psychoogical Science, 5*(9), 178-181.

Lage, M. J., Platt, G., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.

Lai, C. L., and Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education, 100,* 126-140.

Leo, J., and Puzio, K., (2016). Flipped instruction in a high school science classroom. *Journal of Science Education and Technology, 25*(5), 775-781.

Limueco, J. M., and Prudente, M. S. (2019). Flipped classroom enhances student's metacognitive awareness. *ACM International Conference Proceeding Series,* 70-74. https://doi.org/10.1145/3306500.3306507

Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. *Psychology, 13,* 259-266.

Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.

McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., and Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: not just surface gains. *Advances in Physiology Education, 40*(1), 47–55.

Miller, A. (2012). *Five Best Practices for the Flipped Classroom.* https://www.edutopia.org/blog/flippedclassroom-best-practices-andrew-miller adresinden 20/06/2022 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., and Gosselin, K. (2013). Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction. *Journal of Nursing Education, 52*, 597-599. https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03

Nacaroğlu, O. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin madde ve değişim ünitesindeki başarılarına ve özdüzenleme becerilerine ters yüz öğrenme modelinin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Nielsen, L. (2012). Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom. *Technology & Learning, 32*(10), 46-46.

Özler, A. (2020). *Tersyüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik dersindeki akademik başarıya ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Pierce, R., and Fox, J. (2012) Vodcasts and active-learning exercises in a flipped classroom model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(10), 196. https://doi.org/10.5688/ajpe7610196

Polat, H., ve Karabatak, S. (2022). Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness. *Learning Environments Research, 25*(1), 159-182.

Rau, M. A., Kennedy, K., Oxtoby, L., Bollom, M., and Moore, J. W. (2017). Unpacking "active learning": A combination of flipped classroom and collaboration

support is more effective but collaboration support alone is not. *Journal of Chemical Education, 94*(10), 1406-1414.

Roehl, A., Reddy, S. L., and Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences, 105*(2), 44-49.

Say, F.S., ve Yıldırım, F.S. (2020). Flipped Classroom Implementation in Science Teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(2), 606-620.

Shih, H. C. J., and Huang, S. H. C. (2020). College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning, 33*(7), 755-784.

Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom* [Unpublished doctoral thesis]. McKendree University, Illinois.

Soylu, Ü. İ., Karamustafaoğlu, S., ve Karamustafaoğlu, O. (2020). 6. sınıf "madde ve ısı" ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 71-293.

Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., and Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 51-79.

Staker, H., and Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf adresinden 20/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Stone, B. B. (2012). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement.* Paper Presented at the Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison.

Strayer, J. F. (2009). *Inverting the classroom: A study of the learning environment when an intelligent tutoring system is used to help students learn.* Saarbrücken: VDM Verlag.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193.

Tabachnick, B.G., and Fidell L.S., (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). MA: Pearson Education.

Talan, T. (2018). *Dönüştürülmüş sınıf modeline göre e-öğrenme ortamının tasarımı ve modelin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues, 9*(1), 18-19.

Tekin, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: Bir karma yöntem çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next, 12*(1), 82-83.

Tune, J. D., Sturek, M., and Basile, D. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory and renal physiology. *Advances in Physiology Education, 37*, 316-320.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

TÜİK, (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-adresinden 20/06/2022 tarihinde erişilmiştir.

URL-1 (2013). Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom adresinden 11/03/2021 tarihinde erişilmiştir.

Uzun, İ. (2022). *Fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf modelinin akademik başarı ve bazı duyuşsal değişkenlere etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yanardağ, H. (2021). *Ters yüz sınıf uygulamalarının mevsimler ve iklim ünitesinin öğretiminde 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yıldız, E., ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 175–196.

Yurtlu, S. (2018). *Fen eğitiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.

Ek 1

"Madde ve Isı" Ünitesi Kazanımları ve Deney Grubunda Sınıf İçinde Yapılan Etkinlikler

Hafta	**Kazanımlar**	**Uygulanan etkinlikler**
1. **Hafta**	F.6.4.1.1. Maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda olduğunu ifade eder. F.6.4.1.2. Hâl değişimine bağlı olarak maddenin tanecikleri arasındaki boşluk ve taneciklerin hareketliliğinin değiştiğini deney yaparak karşılaştırır.	**Etkinlik 1** Maddeleri katı, sıvı gaz olarak gruplandıralım (Gözlem-sınıflandırma) **Etkinlik 2** Gizemli sıvı deneyi, koyduğum maddeler nereye kayboldu? (Deney) **Etkinlik 3** Halden hale dönüşelim, dans edelim (Rol yapma) **Etkinlik 4** Bil bakalım hangisi sıkıştırılabilir? (Deney) **Etkinlik 5**Katı-sıvı-gaz halleri modelleme (Model oluşturma)
2. **Hafta**	F.6.4.2.1. Yoğunluğu tanımlar. F.6.4.2.2. Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar.	**Etkinlik 6** Hangi ortam daha yoğun? (Anoloji) **Etkinlik 7** Yoğunluk hesaplamayı keşfedelim (Deney) **Etkinlik 8** Haydi! Düzgün şekilli cisimlerin yoğunluklarını bulalım. (Deney) **Etkinlik 9** Haydi! Düzgün olmayan cisimlerin yoğunluklarını bulalım.(Deney) **Etkinlik 10** Suda batar mı yüzer mi? (Deney)
3. **Hafta**	F.6.4.2.3. Birbiri içinde çözünmeyen sıvıların yoğunluklarını deney yaparak karşılaştırır. F.6.4.2.4. Suyun katı ve sıvı hâllerine ait yoğunlukları karşılaştırarak bu durumun canlılar için önemini tartışır.	**Etkinlik 11** Zeytinyağı gibi üste çıkma! **Etkinlik 12** Gökkuşağı kulesi **Etkinlik 13** Hangi takımı tutuyorsun? **Etkinlik 14** Sıvının katısı yüzer mi batar mı? **Etkinlik 15** Ali'nin Kafası Karışık **(Örnek olay)** **Etkinlik 16** Suyun katısı ile ilgili poster yapalım

4. **Hafta**	F.6.4.3.1. Maddeleri, ısı iletimi bakımından sınıflandırır. F.6.4.3.2. Binalarda kullanılan ısı yalıtım malzemelerinin seçilme ölçütlerini belirler.	**Etkinlik 17** Ali ne yaptın sen! **Etkinlik 18** Metallerin ısı iletkenliklerini karşılaştıralım **Etkinlik 19** Merve'nin eriyen dondurması/Termos yapımı
5. **Hafta**	F.6.4.3.3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir. F.6.4.3.4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır. F.6.4.4.1. Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir.	**Etkinlik 20** Isı yalıtımlı ev yapıyoruz **Etkinlik 21** Broşür hazırlama **Etkinlik 22** Yakıtlarla ilgili kavram haritası oluşturalım. **Etkinlik 23** Hangisiyse ona dokunma! (Eğitsel oyun)
6. **Hafta**	6.4.4.2. Yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenemez enerji kaynaklarını araştırır. Yenilebilir enerji kaynaklarının önemi örnekler vererek açıklar. F.6.4.4.3. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır. F.6.4.4.4. Soba ve doğal gaz zehirlenmeleri ile ilgili alınması gereken tedbirleri araştırır ve rapor eder.	**Etkinlik 24** Enerji kaynakları ile ilgili poster hazırlama **Etkinlik 25** Siya' nın ülkesi felaketi yaşıyor (Argümantasyon) **Etkinlik 26** Soba ve doğal gaz zehirlenmelerini araştırma ve grafikleri yorumlama

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2829-2862)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları İle Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Doğukan ERCOŞKUN[1], Nimet Remziye ERGÜL[2]

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Meral Muammer Ağım Ortaokulu, dogukanercoskun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4570-3730.

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ergulr@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9901-6798.

Gönderilme Tarihi: 17.08.2022 Kabul Tarihi: 02.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1163463

Atıf: "Ercoşkun, D., ve Ergül, N. R. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2829-2862. DOI: 10.37669/milliegitim.1163463"

Öz

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenin ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa il merkezi ve ilçelerinde resmi ve özel ortaokulda görev yapan 330 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ve "Fen Bilimleri Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır ve veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler SPSS-26 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular ışığında, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri orta düzeyin üzerinde gözlemlenirken eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin "Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği" ne vermiş oldukları yanıtlar analiz edildiğinde ise fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri orta düzeyin üstünde gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında ise anlamlı farklar vardır. Yapılan analizler neticesinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile fen öğretimi öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *fen eğitimi, öz yeterlik, tutum, uzaktan eğitim*

* Bu çalışma, Prof. Dr. N. Remziye ERGÜL danışmanlığında Doğukan ERCOŞKUN'nun *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları İle Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Examining the Relationship Between Science Teachers' Attitudes Towards Distance Education and Their Science Teaching Self-Efficacy Beliefs

Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationship between the attitudes of science teachers towards distance education and their science teaching self-efficacy beliefs. For this purpose, the relational screening model of the survey design, one of the quantitative research methods, is used. In the 2020-2021 academic year, 330 science teachers working in public and private secondary schools in Bursa city center and districts participated in the study. "Personal Information Form", "Distance Education Attitude Scale" and "Science Teaching Self-Efficacy Scale" are used as data collection tools, and quantitative data obtained from data collection tools were analyzed with SPSS-26 package program. In the light of the findings obtained as a result of the analyzes, while the attitudes of science teachers towards distance education are observed to be above the medium level, no significant difference is found between the attitudes towards distance education scores according to the variables of educational status and professional seniority. When the science teachers' responses to the "Science Teaching Self-Efficacy Scale" are analyzed, it is seen that their science teaching self-efficacy levels are above the middle level. There are significant differences between teachers' science teaching self-efficacy levels and educational status and professional seniority variables. As a result of the analyzes, a significant positive relationship is found between the attitude levels of science teachers towards distance education and their self-efficacy in science education.

Keywords: *attitude, distance education, self-efficacy, science education*

Giriş

Okulların bireyler ve toplumlar üzerinde ciddi anlamda nasıl bir fark oluşturduğunu tartışmak günümüze kadar hayal ürünü gibiydi, çünkü hiçbir toplum okullarını tamamen kapatarak bu fikri gerçekten test etme deneyimini gerçekleştiremedi (Reimers, 2020). Ancak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan şehrinde bir anda beliren yeni koronavirüs sebebiyle tüm dünya aniden bütün rutinlerini kenara bırakarak çeşitli tedbirler aldı. Bu tedbirler arasında; okulların ve iş yerlerinin kapatılması, esnek ve dönüşümlü çalışma, sokağa çıkma yasağı gibi uygulamalar vardı. Bu tedbirlerin alınmasının temel sebebi ise hastalığın yayılmasını engellemekti (Bozkurt, 2020; Özer, 2020; Sağlık Bakanlığı [SB], 2020; Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020; Zhao, 2020). Bu alınan tedbirler birçok sektörü etkilediği gibi eğitimi de derinden etkilemiş (Bozkurt, 2020; Çakın ve Külekçi, 2020; Can, 2020; Kahraman, 2020; Kırmızıgül, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; UNESCO, 2021; Zhang vd., 2020; Zhao, 2020), pandemi sebebi ile hemen hemen birçok ülke bir anda online eğitime geçerek yüz yüze eğitimi duraklatmıştır (Dilekçi ve Limon, 2020; UNESCO, 2021; Zhao, 2020).

UNESCO (2021) verilerine göre dünya genelinde 190'dan fazla ülkede okuyan 1.6 milyara yakın öğrenci pandemi sürecinde eğitime ara vermiştir ve bu ülkelerin (Kanada, Amerika, Kuzey İrlanda ve Avusturalya) sadece birkaç tanesinde bölgesel olarak eğitimler durdurulmuştur (UNESCO, 2020). Türkiye ise 10 Mart tarihinde ilk vakanın tespitinin ardından 16- 23 Mart 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitimi durdurmuş, Mart 2020'nin son günlerinde uzaktan eğitime geçerek eğitim öğretim sürecini devam ettirmeye çalışmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Bu süre zarfında MEB ülke genelinde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitimin devamlılığını sağlamak adına uzaktan eğitim sürecini 3 TV kanalı ("EBA TV ilkokul", "EBA TV ortaokul" , "EBA TV lise") ve "Eğitim Bilişim Ağı" (EBA) aracılığıyla yürütmüştür.

Uzaktan eğitim; eğitim- öğretim kapsamında kullanılan yöntemler ve mekanlarda ortaya çıkabilecek çeşitli engellerde, yüz yüze eğitimin gerçekleşemediği durumlarda ve bireyin daha çok öğrenme hızına bağlı olarak gerçekleşen, bireyi merkeze alan, eğitim içeriklerinin teknoloji destekli olarak sunulduğu, çeşitli ortamlar aracılığı ile öğrenene ulaşılan bir eğitim metodu olarak ifade edilmiştir (Banar ve Fırat, 2015). Uzaktan eğitim; öğretmeni merkeze alan bir tutumdan, öğrenciyi merkeze alan bir tutuma geçişi kolaylaştırabilen hem bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlayan hem de öğreticiler için öğretmeyi kolaylaştıran, destekleyen ve geliştiren teknolojileri barındıran çevrim içi bir öğrenme ortamıdır (Langegård, Kiani Nielsen & Svensson, 2021). Günümüzde eğitime ihtiyaç duyan birey sayısındaki ciddi artış, teknolojinin getirdiği yenilikler, eğitim sürecindeki maliyetleri azaltması ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini arttırıyor olması uzaktan eğitimi vazgeçilmez bir gereklilik haline getirmiştir (Ağır, 2007). Uzaktan eğitim, zamana ve mekâna bağlı olmaksızın yürütülebildiği için eğitim öğretim aktivitelerini sürekli hale getirebilmektedir (Kırık, 2014).

Yüz yüze veya geleneksel eğitimdeki gibi uzaktan eğitim sisteminin de eğitim öğretim sürecindeki etkinliğini ve verimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır (Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Bu unsurların en başında ise katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutumları ve yaklaşımları gelir (Ağır, Gür ve Okçu, 2008; Kışla, 2016). Bir kişinin tutumu fenomenolojik tecrübelerinin aktif bir şekilde işe koşulması sonucunda ortaya çıkan veya değişen durumdur. Buna göre bir bireyin uzaktan eğitime karşı tutumu edindiği "bilgi", "tecrübe", "inanç" ve "hisleri" arasındaki sıkı bağla ilişkilidir. Bu tutum ve yaklaşımların olumlu olması uzaktan eğitim sürecinin etkinliği üzerinde ciddi derecede rol oynadığı söylenebilir (Yenilmez, Turgut ve Balbağ, 2017; Yıldız, 2016). Valentine (2002) göre eğitmenlerin teknolojik becerileri ve kendine olan güvenleri uzaktan eğitime karşı tutumlarını etkilemektedir. Eğitmenler yeterli donanıma sahip değilse motivasyonları düşmekte ve bu durum uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum sergilemelerine sebep olmaktadır. Bundan dolayı uzaktan eğitim sürecinin ve-

rimliliğini önemli ölçüde etkileyen bu tutum ve yaklaşımların tespiti öncelik arz etmektedir (Ağır, 2007).

Bireylerin yaşam içerisindeki eylemlerini ve yaklaşımlarını belirleyen birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bunlar: Davranışsal, duyuşsal ve bilişsel unsurlar olarak ifade edilebilmektedir. Tutumlar ise, söz konusu unsurların en temel açıklayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Tutum, "Bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hâlidir." (Alport, 1935, s.844). Demirel ve Ün'e (1987) göre bireylerin karşılaştıkları insanlar, çeşitli nesneler, olgular ve durumlara karşı, bazı davranışlar göstermeye yönlendiren eğilim olarak ifade edilmektedir (Akt. Demirhan ve Altay, 2001). Diğer bir ifade ile tutum, bir kişiye karşı geliştirilen ve bireyin herhangi bir nesneyle ilgili fikirlerini, duygularını ve davranışlarını ortaya çıkaran eğilimdir (Kaya ve Büyükkasap, 2005). Tutum gözlemlenebilen bir davranış olmadığından, kişilerin davranışlarının sebebi olabilecek eğilimler olarak ifade edilebilir. Bu sebeple tutumlar, kişilerin sergiledikleri davranışların en dikkate değer saptayıcısıdır. (Kan ve Akbaş, 2005). İçeriğinde duyuşsal, bilişsel ve davranışsal unsurları barındırmakta olan tutumlar, bireylerin davranışlarının ve tepkilerinin şekillenmesinde etkili olan bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Kişi tutum geliştirebileceği bir nesne ile karşılaştığında davranışının ne olacağına önceden edindiği tecrübelere dayanarak karar mekanizmasını yürütür. Bu sebeple kişilerin tutum konusuyla ilgili edindiği bilgi veya tecrübe bulunmuyor ise onu zihninde anlamlandırması ve hayatı ile bağdaştırması zordur. Eğer kişi tutum geliştirilen nesne ile ilgili eksik bir sürece sahip ise bu durumu gidermek için de öğrenme sürecini işletir (İnceoğlu, 2004, s.29).

Kışla'ya (2016) göre uzaktan eğitim sisteminin başarısı ve istikrarı; eğitimcilerin teknopedagojik bilgisine, öğrencilerin öğrenme stillerine, eğitimci ve öğrencilerin materyal ile ortamları kullanımına bağlıdır. Bu durumdan yola çıkarak eğitimcilerin uzaktan eğitim sürecinde kullanacakları teknolojik araçlar veya yöntemlerde yeterli olmaları gerektiği söylenebilir. Bu zor süreçte öğretmenlerin teknoloji, alan yeterliliği yanında aynı zamanda öz yeterliğin yüksek olması gerekir. Çünkü öğretmen öz yeterliği, belli bir vazifeyi yerine getirme, öğrencilerinin öğrenmelerini iyi yönde etkileme, karşısına çıkan zorluklarla mücadele etme inançlarıdır (Bandura, 1999). Öz yeterlik inancı, insanların ortaya çıkabilecek durumları yönetebilme, gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yetenekleri hakkında olan inancıdır (Madewell & Shaughnessy, 2003). Aynı zamanda öz yeterlik inancı bireylerin belirli durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği hakkında belirleyici rol oynar (Bandura, 1977a; Madewell & Shaughnessy, 2003). Birey sürekli değişen koşullar altında zorlukların üstesinden ge-

lirken öz yeterlik inancının durumuna göre davranır yani öz yeterlik göreve özgüdür (Bandura, 1977b).

Öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek bireyler bir eylemi gerçekleştirmek için gösterdikleri çaba, olumsuz öz yeterlik düzeyine sahip bireylerden daha fazla iken aynı zamanda eylemi gerçekleştirmek için isteklilikleri oldukça fazladır. Bunun yanı sıra bireylerin zorluklar karşısında gösterdikleri direnç öz yeterlikleri arttıkça artmaktadır. Tam tersi durumda ise bireyin öz yeterlik inancı düştükçe zorluklar karşısında göstermiş olduğu direnç de azalarak yapmakta oldukları eylemleri bırakabilmektedirler (Saka, 2011). Konuyla ilgili literatür tarandığında, "öz yeterlik inançları" ile alakalı eğitim alanında da birçok çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir (Bal, 2010; Yılmaz, 2007; Önen ve Muşlu Kaygısız, 2013; Kaya, 2013; Saka, 2011; Şenler, 2017; Turalı, 2014; Yeşil, 2018). Çünkü sosyal öğrenme teorisinin en önemli yapı taşlarından öz yeterlik inancının, öğretici ve öğrenen bakımından da eğitim ve öğretimi etkilediği söylenebilir.

Öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilere başarı konusunda yol gösterirken düşük olan öğretmenler ise mevcut zorluk durumunun kendilerine aşırı geldiğini düşünerek öğrencilerine yardımcı olamazlar (Çetin, 2008). Eğitimcilerin öz yeterlikleri öğretim faaliyetlerin yerine getirilmesinde önemli bir etkendir. Fen öğretimi sürecinin yöneticisi olarak fen bilimleri öğretmenlerinin de fen öğretiminde beklenilen hedeflere ulaşması adına fen öğretimi öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenir (Baysal, 2020; Gözüm ve Güneş, 2018; Kaya, Polat ve Karamüftüoğlu, 2014). Fen öğretimi öz yeterlik inancı konusunda pozitif eğilim gösteren fen öğretmeninin, derslerinde öğrencinin daha aktif olduğu uygulamaları ve araştırmayı temel alan ders içeriklerini geliştirmeye istekli olacağı, tam tersi negatif eğilim gösteren öğretmenin ise daha çok öğretmen merkezli uygulamaları tercih ettiği veya öğrenci gelişimine katkı sağlamakta güçlük çektiği ifade edilebilir (Turalı, 2014). Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004) ise, fen öğretiminde öz yeterliğin fen bilimlerinin öğretilmesi ve sınıf içi etkinlikler hakkında inançları ile ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin derslerinde öğrenci merkezli yaklaşımlara yöneldiklerine, fen bilimlerinin öğretimine daha fazla vakit harcadıklarına, öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya sevk ettiklerini dile getirmişlerdir.

Bu bilgiler ışığında pandemi döneminde hızlı bir şekilde yüz yüze eğitiminden uzaktan eğitime geçilmiş olması eğitim anlayışında birçok yeniliği ve değişimi beraberinde getirmiştir. Bu ani süreç öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyumunu zorlaştırmış, fen öğretiminin gerekliliklerini bilgisayar karşısında tam olarak yerine getirmekte güçlük yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Bu durum alan yazında da Moçoşoğlu ve Kaya, (2020); Dong, Xu, Chai ve Zhai (2019) tarafından da eğitim an-

layışındaki ve teknoloji alanındaki bu hızlı değişimin öğretmenleri özellikle de teknolojiyi eğitim öğretim sürecinde sıkça kullanan fen bilimleri öğretmenlerini zor durumda bıraktığını ifade etmişlerdir. Ancak mevcut koşullardaki değişim öğretmenlerin süreçten keyif almalarına ve mesleki becerilerini artırmalarına etken olabilir (Çevik & Bakioğlu, 2020; Önder, 2022; Uzun & Uzunöz, 2022). Ayrıca, uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan yüz yüze eğitim verememesi öğrencilerin öğrenme süreçlerinde farklılık oluşturabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin fen öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri, uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerin değişim sürecinde, eğitimin etkinliğini ve verimliliğini devam ettirebilmeleri adına önemli derecede etkiye sahip olan uzaktan eğitime karşı tutum ve fen öğretimi öz yeterlikleri konuları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu durumlara ek olarak literatür incelendiğinde uzaktan eğitime karşı tutum üzerine veya fen öğretimi öz yeterlikleri üzerine birçok araştırma bulunmaktadır (Ağır, 2007; Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız 2020; Arigbabu ve Oludipe, 2010; Bandura, 1977a; Baysal, 2020; Bıkmaz, 2006; Dagga ve Herring, 1993; Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998; Gözüm ve Güneş, 2018; Halder, 2012; Kaya, 2013; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Langegård vd., 2021; Özdemir, Akbaş ve Çakır, 2009; Ülkü, 2018) ancak bu iki konunun beraber ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu sebeple fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenerek literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel problemi: ” Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde tayin edilmiştir. Ana problem dışında aşağıda belirtilen alt problemlere de yanıt aranmıştır.

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri nedir?

2. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri nedir?

4. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenin ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Karasar (2012, s.77) “*Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen*

var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca tarama araştırmaları diğer araştırmalara nazaran daha büyük örneklem grupları ile yürütülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan, Karadeniz ve Demirel, 2012). Büyüköztürk ve diğerleri (2012) tarama araştırmalarını temel mantıklarındaki ayrılıktan dolayı korelasyon, nedensel karşılaştırma ve örnek olay araştırmaları olarak gruplamıştır. Korelasyonel araştırmaları, durumlar arasındaki ilişkinin türü veya etki derecelerinin ne kadar olduğunu bulmayı amaçlar. Kısaca ilişkisel araştırmalar, gözlemlenen değişkenler arasında ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu yaklaşımda araştırmacının, sadece verilerin elde edilmesi için ihtiyaç duyulan araçların uygulanması dışında sürece müdahil olmaması esastır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri içinden basit seçkisiz örnekleme tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde örneklemlerin seçilme olasılığı birbirine eşittir. Yani evrendeki tüm birimlerin örneğe dâhil olma olasılıkları eşit ve herhangi bir şarta bağlı değildir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ilinde 390 ortaokulda görevli 1293 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğünü gösteren örneklem hesaplanırken Şahin'in (2014, s.127) α=0,05 için düzenlemiş olduğu ideal örneklem sayısını gösteren tablodan yararlanılmıştır. Örneklem sayısı %95 güven düzeyinde olması gereken en az sayı 278 olarak hesaplanmıştır. Araştırma için hazırlanan elektronik formlar Bursa ilindeki fen bilimleri öğretmenlerine elektronik (WhatsApp ve mail) ortamda ulaştırılmıştır. Bu araştırmaya 330 katılımcı destek olmuş ve tüm bu katılımcıların görüşleri değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir. İlişkisel tarama modellerinde örneklem büyüklüğünün fazla olması çalışmanın güvenirliliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışmanın katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Demografik Bilgilere Göre Dağılımları

Değişkenler	*Gruplar*	*N*	*%*
Eğitim Durumu	Fakülte	236	71,5
	Eğitim Enstitüsü	18	5,5
	Yüksek Lisans veya Doktora	76	23,0
Meslekteki Çalışma Süresi	5 yıl ve daha az	19	5,8
	6-11 yıl	80	24,2
	11-15 yıl	89	27,0
	16-20 yıl	58	17,6
	21-25 yıl	42	12,7
	26 yıl ve daha çok	42	12,7

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; "Kişisel Bilgi Formu", "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ve "Fen Bilimleri Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu; çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin bilgilerinin bulunduğu araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla sorulan; bitirdiği son eğitim kurumu, öğretmenlik mesleğindeki kıdemine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Uzaktan eğitim tutum ölçeği; fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçmek amacı ile 2007 yılında Ağır'ın geliştirmiş olduğu "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ağır, ölçekte bulunan 21 maddenin 14'ü olumlu, 7'si olumsuz madde şeklinde dağılım göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları şeklinde iki faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri ise 0,40 ile 0,93 arasındadır. Benzer şekilde araştırmada yapılan faktör analizi sonucunda da 21 madde iki faktör üzerinde toplanmış ve ölçeğin faktör yükleri 0,33 ile 0,80 arasında olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin tespitinde genellikle faktör yük değerlerinin 0,45'ten daha büyük olması beklenir. Fakat uygulamada az sayıdaki madde için bu değer 0,30 kadar çekilebilir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada az sayıda madde için faktör yükü 0,30 çekilmiştir. Güvenirlik hesaplaması sonucu ise ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin tüm boyutlarında tekrar hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenirlik Test Sonuçları

Ölçekler	*N*	$\overline{X}$	*ss*	*Cronbach's Alpha*	*Soru Sayısı*
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	330	58,53	13,96	0,91	21
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	330	17,19	5,15	0,77	7
Uzaktan Eğitimin Avantajları	330	41,34	1,38	0,91	14

Tablo 2'de tüm maddelerin güvenirlik katsayılarının 0,70 'in üstünde olduğu görülmektedir. Literatürde genel kabul edilen bu değerin 0,70 üstünde olması anketin güvenilir olması anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2005; Özdamar, 2015). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeğinden alınabilecek en az puan 21 iken en fazla puan ise 105'tir. Ölçeğinin likert derecelendirmesi 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasındadır.

Fen öğretimi öz yeterlik ölçeği; öğretmenlerin fen bilimleri öğretimi öz yeterliklerini ölçmek amacıyla Gözüm'ün (2015) geliştirmiş olduğu fen öğretimi öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda olumlu ve olumsuz öz yeterlik şeklinde iki faktör yapısına sahip olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ise 0,40 ile 0,88 arasındadır. Benzer şekilde araştırmada yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktör altında toplandığı ve faktör yüklerinin 0,31 ile 0,90 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Güvenirlik hesaplaması sonucu ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,94, olumsuz 0,92, olumlu öz yeterlik alt boyutu güvenirlik katsayısı ise 0,93 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin tüm boyutlarında tekrar hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcılara Ait Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenirlik Test Sonuçları

Ölçekler	*N*	$\overline{X}$	*ss*	*Cronbach's Alpha*	*Soru Sayısı*
Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği	330	183,04	24,71	0,95	46
Olumlu Öz Yeterlik	330	112,88	15,24	0,95	28
Olumsuz Öz Yeterlik	330	70,16	12,78	0,90	18

Tablo 3'teki verilere bakarak ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Fen öğretimi öz yeterlik ölçeğinden elde edilebilecek en az puan 46 iken en fazla puan 230'dur. Ölçeğin likert derecelendirmesi 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasındadır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışmada pandemi süresince uzaktan eğitim veren ve ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen bilimleri öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlanmaktadır. COVID-19 pandemi koşulları düşünülerek Google form aracılığıyla hazırlanan ölçekler ve açıklamalar fen bilimleri öğretmenlerine çevrim içi anket linki olarak ulaştırılmıştır. Çalışmanın yürütülmesi adına Bursa Uludağ Üniversitesinin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 17.05.2021 tarih ile 13679 sayılı kararı ile gerekli izinler alınmıştır.

Bursa ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS-26 paket programına işlenmiştir. Öncelikli olarak ölçeklerdeki örneklem verilerinin parametrik yoksa nonparametrik analiz için mi uygun olduğuna karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilere ilişkin bulgular ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ölçeklere Ait İstatiksel Tanımlayıcı ve Normallik Testi Bilgileri

Ölçekler ve Alt Boyutları	*N*	$\overline{X}$	*ss*	*Min-Max*	*Basıklık*	*Çarpıklık*
Uzaktan Eğitim Avantajları	330	2,95	0,74	1-4,93	-0,03	0,11
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	330	2,45	0,73	1-4,86	0,22	0.49
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	330	2,78	0,66	1-4,81	0,24	0,32
Olumlu Öz Yeterlik	330	4,03	0,54	1,75-5	2,95	-1,06
Olumsuz Öz Yeterlik	330	3,89	0,71	2-5	0,22	-0,72
Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği	330	3,97	0,53	2,63-4,89	0,07	0,51

Tablo 4'te normallik için basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde değerlerin genelde ±2 arasında değer aldığı görülmektedir. Skewness ve Kurtisos (çarpıklık ve basıklık) değerleri ±2 arasında bulunduğunda değişkenlerin normal dağıldığı ifade edilir (George & Mallery, 2016). Değerler incelendiğinde sadece olumlu öz yeterlik alt boyutunun basıklık değerinin 2,95 ile aralık dışında olduğu görülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde normal dağılım için Skewness ve Kurtisos değerinin ±3 arasında olabileceğine dair çalışmalarda mevcuttur (DeCarlo, 1997). Verilerin normal dağılım olup olmadığına karar verilirken örneklem büyüklüğü dikkate alınır. Eğer örneklem büyüklüğü n >300 ise Z değerine bakılmaksızın mutlak çarpıklık değeri ± 2,0'nin üstünde ve basıklık-sivrilik değeri 7,0'nin üstünde olan verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılır (Kim, 2013). Bu bilgiler ışığında veri setinin normal dağıldığı varsayılmış ve parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen bağımsız değişkenlerin parametrik testler için uygun olup olmadığı tespiti için Levene's homojenlik testlerine bakılmıştır.

Tablo 5

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Homojenlik Testi Tablosu

Değişkenler	Levene İstatistiği	df1	df2	p
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	0,253	2	327	0,777
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	0,034	2	327	0,966
Uzaktan Eğitimin Avantajları	0,440	2	327	0,644
Olumlu Öz yeterlik	0,908	2	327	0,405
Olumsuz Öz yeterlik	1,913	2	327	0,149
Fen Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği	0,683	2	327	0,506

Tablo 6

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Homojenlik Testi Tablosu

Değişkenler	Levene İstatistiği	df1	df2	p
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	0,494	5	324	0,780
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1,147	5	324	0,334
Uzaktan Eğitimin Avantajları	0,574	5	324	0,720
Olumlu Öz yeterlik	0,700	5	324	0,583
Olumsuz Öz yeterlik	0,651	5	324	0,624
Fen Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği	0,790	5	324	0,558

Grupların homojen dağıldığını kontrol etmek için gerçekleştirilen Levene testine göre p değerleri 0,05'den daha büyük olduğu için H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç %95 güvenle grup varyanslarının homojen olarak dağıldığı anlamına gelir.

Elde edilen bulgulara göre homojen olduğu anlaşılan ikiden fazla olan gruplarda karşılaştırma yaparken (Mesleki kıdem, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim bilgisi) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ANOVA testiden elden edilen sonuçlarda ortaya çıkan farklılıklar da ise Post Hoc (Scheffe ve Games-Howell) testlerine bakılmıştır. ANOVA testi verilerinin analizinde %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Değişkenlerin

birbirleri ile olan ilişkileri Pearson Korelasyon testi aracılığıyla incelenmiş, analizlerde ise %99 güven düzeyinde çalışılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda ortaya çıkan veriler değerlendirilirken standart sapma, aritmetik ortalama, minimum ile maksimum değerleri barındıran betimleyici istatistiklere de yer verilmiştir.

Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ait bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Birinci Alt Problemin Bulguları

Çalışmanın "Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri nedir?" alt probleminin bulguları ve analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Katılımcılara Ait Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Betimleyici İstatistikleri

Değişken ve Boyutları	N	$\overline{X}$	ss	Min	Max	Ortanca
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	330	58,53	13,96	21	101	57
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	330	17,19	5,15	7	34	17
Uzaktan Eğitimin Avantajları	330	41,34	1,38	14	69	42

Tablo 7'de ölçekteki verilerin analizleri sonucunda elde edilen uzaktan eğitim ile ilgili tutum puanları incelendiğinde; uzaktan eğitim tutum puanlarının ortanca değeri 57, ortalaması $\overline{X}$= 58,53 olarak hesaplanmıştır. Bu durumdan uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının orta düzeyin üstünde olduğunu sonucu çıkarılabilir.

İkinci Alt Problemin Bulguları

Çalışmanın "Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri, eğitim durumu, mesleki kıdem ve uzaktan eğitim bilgisi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin her bir değişkenin bulguları ve analizleri ayrı ayrı incelerek aşağıda belirtilmiştir.

"Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt probleminin bulguları: Tablo 8'de fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine ait betimleyici istatistiklerine, Tablo 9'da ise ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Açısından Betimleyici İstatistikleri

Eğitim Durumu	*Değişken ve Boyutları*								
	Uzaktan Eğitim Avantajlar			*Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları*			*Uzaktan Eğitime Karşı Tutum*		
	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss
(a) Fakülte	236	2,938	0,72	236	2,392	0,713	236	2,756	0,657
(b) Eğitim Enstitüsü	18	2,746	0,761	18	2,429	0,759	18	2,64	0,643
(c) Yüksek Lisans veya Doktora	76	3,047	0,798	76	2,658	0,774	76	2,917	0,685
Toplam	330	2,953	0,742	330	2,455	0,736	330	2,787	0,665

Tablo 9

Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları Alt Boyut Puanın Eğitim Durumu Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Değişken ve Boyutları		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	Gruplararası	4,070	2	2,035	3,817	0,023	a<c
	Gruplariçi	174,345	327	0,533			
	Toplam	178,415	329				

*p<.05

Tablo 9'daki verilerde fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre uzaktan eğitim ve alt boyut puan ortalamaları arasında farkın varlığını sınamak amacı ile grupların ortalama puanlarına ANOVA testi uygulanmış ve sonucunda sadece uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Analiz bulgularına göre uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise yüksek lisans mezunu öğretmen ortalaması $\overline{X}$= 2,658 ile fakülte mezunu öğretmenlerin ortalaması $\overline{X}$=2,392 arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-327)}$ =3,817, p =0,023<0,05]. Analiz neticesinde hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 =0,023), farkın orta seviyenin altında olduğuna işaret etmektedir.

"Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt probleminin bulguları: Tablo 10'da fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ait betimleyici istatistikleri, Tablo 11'de ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Süreleri Açısından Betimleyici İstatistikleri

Mesleki Kıdem Süreleri (Yıl)	*Değişken ve Boyutları*								
	Uzaktan Eğitim Avantajlar			*Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları*			*Uzaktan Eğitime Karşı Tutum*		
	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss
5 ve daha az	19	2,989	0,819	19	2,511	0,755	19	2,830	0,766
6-11	80	3,025	0,765	80	2,489	0,848	80	2,846	0,677
11-15	89	2,957	0,690	89	2,323	0,586	89	2,746	0,612
16-20	58	2,823	0,657	58	2,534	0,649	58	2,727	0,562
21-25	42	2,789	0,832	42	2,306	0,690	42	2,628	0,733
26 ve daha çok	42	3,133	0,765	42	2,687	0,888	42	2,984	0,738
Toplam	330	2,953	0,742	330	2,455	0,736	330	2,787	0,665

Tablo 11

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Süreleri Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Değişken ve Boyutları		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Uzaktan Eğitim Avantajları	Gruplararası	3,901	5	0,782	1,430	0,213	
	Gruplariçi	177,121	324	0,547			
	Toplam	181,031	329				
Uzaktan Eğitim Dezavantajları	Gruplararası	5,273	5	1,055	1,973	0,082	
	Gruplariçi	173,142	324	0,534			
	Toplam	178,415	329				
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	3,372	5	0,674	1,537	0,178	
	Gruplariçi	142,103	324	0,439			
	Toplam	145,475	329				

*p<.05

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puan ortalamaları arasında mesleki kıdem süreleri bakımından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır [$F_{(5\text{-}324)}$=1,430, p =0,213>0,05, $F_{(5\text{-}324)}$=1,973, p =0,082>0,05, $F_{(5\text{-}324)}$=1,537, p =0,178>0,05].

Üçüncü Alt Problemin Bulguları

Çalışmanın "Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri nedir?" alt probleminin bulguları ve analiz sonuçları Tablo 12'da bulunmaktadır.

Tablo 12

Katılımcılara Ait Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Betimleyici İstatistikleri

Değişken ve Boyutları	N	$\overline{X}$	ss	Min	Max	Ortanca
Olumlu Öz yeterlik	330	112,88	15,25	49	140	111
Olumsuz Öz yeterlik	330	70,15	12,78	36	90	71
Fen Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği	330	183,04	24,71	121	225	182

Tablo 12'deki fen öğretimi öz yeterlik puanları incelendiğinde; ölçeğe ait ortanca değer 182 olup ölçekten elde edilen ortalama $\overline{X}$= 183,04 olarak hesaplanmıştır. Bu durum fen öğretimi öz yeterlik puanlarının orta düzeyin biraz üstünde olduğuna işaret etmektedir.

Dördüncü Alt Problemin Bulguları

Çalışmanın "Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin her bir değişkenin bulguları ve analizleri ayrı ayrı incelenerek aşağıda belirtilmiştir.

"Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt probleminin bulguları: Tablo 13'te fen öğretimi öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine ait betimleyici istatistikleri, Tablo 14'te ise ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13

Fen Öğretimi Öz Yeterlik ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Açısından Betimleyici İstatistikleri

Eğitim Durumu	*Değişken ve Boyutları*								
	Olumlu Öz Yeterlik			*Olumsuz Öz Yeterlik*			*Fen Öğretimi Öz Yeterlik*		
	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss
(a) Fakülte	236	3,983	0,538	236	3,842	0,709	236	3,842	0,534
(b) Eğitim Enstitüsü	18	3,655	0,738	18	3,611	0,834	18	3,638	0,574
(c) Yüksek Lisans veya Doktora	76	4,273	0,411	76	4,137	0,625	76	4,220	0,449
Toplam	330	4,032	0,544	330	3,898	0,710	330	3,979	0,537

Tablo 14

Fen Öğretimi Öz Yeterliği ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Değişken ve Boyutları		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Öz Yeterlik	Gruplararası	7,553	2	3,776	6,741	0,000	a<c
	Gruplariçi	89,985	327	0,275			b<c b<a
	Toplam	97,538	329				
Olumsuz Öz Yeterlik	Gruplararası	6,571	2	3,285	13,723	0,001	a<c
	Gruplariçi	159,367	327	0,487			b<c
	Toplam	165,938	329				
Fen Öğretimi Öz yeterlik	Gruplararası	7,131	2	3,556	13,276	0,000	a<c
	Gruplariçi	87,824	327	0,269			b<c
	Toplam	97,955	329				

*p<.05

Tablo 14'te fen öğretimi öz yeterlik ve alt boyutlarında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğerlerinden farklılaştığı gözlemlenmiştir. Farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile çoklu Scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Olumlu öz yeterlik alt boyutu mezuniyet ortalamaları açısından yüksek lisans mezunlarının, fakülte ve eğitim enstitüsü mezunları ile fakülte mezunlarının da eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile arasında anlamlı fark tespit edilmiştir [$F_{(2-327)}$

=6,741, p =0,000<0,05]. Olumsuz öz yeterlik alt boyutunda ise yüksek lisans mezunlarının, fakülte ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$F_{(2-327)}$ =13,723, p =0,001<0,05]. Son olarak fen öğretimi öz yeterlik mezuniyet ortalamaları açısından incelendiğinde yüksek lisans mezunlarının, fakülte ile eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-327)}$ =13,286, p =0,000<0,05]. Analiz neticesinde bulunan etki büyüklükleri sırası ile farkların, (η^2 =0,077) orta seviyede, (η^2 =0,039) orta seviyenin altında ve (η^2 = 0,072) orta seviyede olduğunu göstermiştir.

"Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt probleminin bulguları: Tablo 15'te fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ait betimleyici istatistikleri, Tablo 16'da ise ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15

Fen Öğretimi Öz Yeterliği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Süreleri Açısından Betimleyici İstatistikleri

Mesleki Kıdem Süreleri (Yıl)	*Değişken ve Boyutları*								
	Olumlu Öz Yeterlik			*Olumsuz Öz Yeterlik*			*Fen Öğretimi Öz Yeterlik*		
	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss	N	$\overline{X}$	ss
5 ve daha az	19	4,068	0,332	19	4,044	0,691	19	4,058	0,439
6-11	80	3,935	0,653	80	3,693	0,783	80	3,840	0,636
11-15	89	4,205	0,421	89	4,151	0,629	89	4,184	0,466
16-20	58	4,083	0,474	58	4,129	0,536	58	4,101	0,474
21-25	42	4,036	0,435	42	3,873	0,562	42	3,972	0,405
26 ve daha çok	42	3,757	0,680	42	3,389	0,719	42	3,613	0,471
Toplam	330	4,032	0,544	330	3,898	0,710	330	3,979	0,537

Tablo 16

Fen Öğretimi Öz Yeterliği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Süreleri Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Değişken ve Boyutları		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Öz Yeterlik	Gruplararası	6,787	5	1,357	4,846	0,000	b<c
	Gruplariçi	90,751	324	0,280			f<c
	Toplam	97,538	329				
Olumsuz Öz Yeterlik	Gruplararası	23,480	5	4,696	10,680	0,000	f<a b<c b<d
	Gruplariçi	142,458	324	0,440			f<c f<d f<e
	Toplam	165,938	329				
Fen Öğretimi Öz yeterlik	Gruplararası	11,901	5	2,380	9,285	0,000	f<a b<c
	Gruplariçi	83,054	324	0,256			f<c f<e
	Toplam	94,955	329				

*p<.05

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde fen öğretimi öz yeterlik ve alt boyutlarında mesleki kıdem sürelerine göre anlamlı farklılaşmalar gözlemlenmiştir. Farklılaşmaların hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek amacı ile çoklu Games-Howell karşılaştırma testi yapılmıştır. Meslekteki çalışma süresi değişkenine göre olumlu öz yeterlik alt boyutunun 6-11 ile 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ve 11-15 ile 26 yıldan daha uzun süre çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir [$F_{(5-324)}$=4,846, p =0,000<0,05]. Ayrıca olumsuz öz yeterlik alt boyutunda 6-11 yıl mesleki tecrübesi olanlar ile 11-15 ve 16-20 yıldır çalışanlar; 26 yıldan daha uzun süre çalışan öğretmenler ile 0-5, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıldır çalışan öğretmenler arasında da anlamlı fark gözlemlenmiştir [$F_{(5-324)}$=10,680, p =0,000<0,05]. Son olarak fen öğretimi öz yeterlik puan ortalamalarında ise 6-11 yıl mesleki tecrübesi olanlar ile 11-15 yıldır çalışan öğretmenler; 26 yıldan daha uzun süre çalışan öğretmenler ile 0-5, 11-15 ve 21-25 yıldır çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(5-324)}$=9,285, p =0,000<0,05]. Analiz neticesinde bulunan etki büyüklükleri sırası ile farkların, (η^2 =0,069) orta seviyede, (η^2 =0,141) orta seviyenin üstünde ve (η^2 =0,125) orta seviyede olduğunu göstermiştir.

Ana Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın "Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?" alt problemine yanıt aramak amacı ile uzaktan eğitime karşı tutum ve fen öğretimi öz yeterlik ölçeğinden alınan istatistiksel veriler basit doğrusal korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ile Fen Öğretimi Öz yeterlik Alt Boyut Puanları Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken ve Boyutları		1	2	3	4	5	6
Uzaktan Eğitim Avantajları (1)	r	1	0,566**	0,953**	0,221**	0,080	0,178**
	p		0,000	0,000	0,000	0,146	0,001
	N		330	330	330	330	330
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları (2)	r		1	0,790**	0,083	-0,026	0,037
	p			0,000	0,134	0,632	0,499
	N			330	330	330	330
Uzaktan Eğitime Karşı Tutum (3)	r			1	0,195**	0,050	0,146**
	p				0,000	0,367	0,008
	N				330	330	330
Olumlu Öz yeterlik (4)	r				1	0,551**	0,902**
	p					0,000	0,000
	N					330	330
Olumsuz Öz yeterlik (5)	r					1	0,857**
	p						0,000
	N						330
Fen Öğretimi Öz Yeterliği (6)	r						1
	p						
	N						

**p<,01

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum ile fen öğretimi öz yeterlik alt boyutlarında ilişkinin varlığını tespit edebilmek için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda ölçekler ve alt boyutlarında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Test sonuçları uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunun; uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu (r=0,56, p<0,01) ve uzaktan eğitime karşı tu-

tum (r=0,95, p<0,01) ile arasında anlamlı ve pozitif yönde, olumlu öz yeterlik (r=0,22, p<0,01) ve fen öğretimi öz yeterliği (r=0,17, p<0,01) ile de arasında anlamlı ve pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak uzaktan eğitime karşı tutumun, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu (r=0,79, p<0,01) ile arasında anlamlı ve pozitif yönde yüksek düzeyde, olumlu öz yeterlik (r=0,19, p<0,01) ve fen öğretimi öz yeterliği (r=0,146, p<0,01) ile arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak fen öğretimi öz yeterlik ile olumlu öz yeterlik (r=0,90, p<0,01) ve olumsuz öz yeterlik alt boyutlarında (r=0,85, p<0,01) anlamlı ve pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ölçekler alt boyutları ile puanlarındaki değişimin [$(0,95)^2$=0,90] %90'a yakınını açıklarken, farklı ölçekler ve alt boyutlarındaki puan değişimlerinin [$(0,22)^2$=0,04] çok az bir kısmını açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlik arasındaki ilişki durumuna ait tartışma araştırmanın alt boyutları doğrultusunda maddeler halinde sunulmuştur.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Düzeyleri Nedir? Alt Problemine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçlarının Tartışılması

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puan ortalamaları, orta değere oldukça yakın bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ortalama puanların orta değerin üstünde olması uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durumdan yola çıkarak öğretmenlerin yaşantılarının süreç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla uyumludur. 2007 yılında Ağır'ın özel ve devlet okullarında görevli ilköğretim öğretmenlerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri orta seviyeye yakın ve pozitif yönde olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Yumbul'un (2021) liselerde görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında da öğretmenlerin tutum düzeyleri orta seviyeye yakın ve olumlu yönde bulunmuştur. Maushak ve Ellis (2003); Yenilmez ve diğerleri (2017); Kocayiğit ve Uşun (2020) ile Yavuz (2016) yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ülkü'nün (2018) çalışmasında ilkokulda görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri orta düzeye yakın ancak olumsuz, Dönmez, Ekmekçi ve Aydın (2022) ise fen bilimlerinin öğretmenleri ile yaptığı çalışmada uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerini orta düzeyde bulmuştur. 2020 yılında Moçoşoğlu ve Kaya'nın yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları olumsuz olarak ifade edilmiştir. Bunun sebebini ise araştırmanın yapıldığı zaman di-

limindeki psikolojik durumun öğretmenlerin yaklaşım ve tutumlarını etkilediği şeklinde dile getirmişlerdir.

"Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Düzeyleri, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?" Alt Problemlerine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçlarının Tartışılması

"Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre istatistiksel analiz sonuçlarının tartışılması: Araştırma verilerinden elde edilen bulgular sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim durumuna göre uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri, ölçeğin genelinde ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda yüksek lisans ve doktora ile fakülte mezunları arasında yüksek lisans ve doktora mezunları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında yüksek lisans ve doktora mezunlarının puan ortalamalarının fazla olduğu dikkate değerdir. Bu durum öğrenim düzeyi arttıkça teknolojinin önemini anlama, sınırlılıklarının farkına varma, teknoloji okur-yazar olma, teknolojiyi günlük hayatta daha fazla kullanma, mesleğin bir gerekliliği haline getirme düzeyinin artması ile ilişkilendirilebilir. Literatür incelendiğinde Ağır'da (2007) yaptığı çalışmada benzer şekilde ölçeğin genelinde, eğitim alanında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutum puan ortalamaları diğerlerine göre yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulamamıştır. Aynı paralellikte Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) koronavirüs pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarını inceledikleri çalışmalarında da ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında yüksek lisans ve doktora mezunlarının tutum puan ortalamaları yüksek olmasına rağmen eğitim durumunun uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri üzerinde bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde 2022 yılında Dönmez vd. ile Yılmaz çalışmalarında eğitim durumunun uzaktan eğitime karşı tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Yılmaz'ın (2022) çalışmasında uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda lisans mezunları lehine, uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ise lisansüstü ve doktora mezunları lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ise araştırma bulguları ile örtüşmemektir. Ülkü (2018) ise yaptığı çalışmasında uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut ortalama puanları arasında uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulurken sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı bir fark bulamamıştır. Çalışmasında ön lisanstan mezun olmuş öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans ve yüksek lisans mezunlarından az olduğunu ifade etmiştir. Bu durumlar çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

"Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre istatistiksel analiz sonuçlarının tartışılması: Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Literatür taramalarında da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin Ülkü (2018) ilkokul öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri ile uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Kocayiğit ve Uşun (2020) araştırmalarında ölçeğin genelinde ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı farklılık bulamazken, sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Yılmaz (2022) fen bilimleri öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında ise sadece uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Dönmez vd. (2022) de çalışmasında mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin lehine uzaktan eğitime karşı tutum puanlarında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu durum çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Çalışmanın bulgularında her ne kadar mesleki deneyimler arasında anlamlı farklar çıkmasa da mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin ortalama puanları daha yüksektir. Bu durum, 1990'lı yıllardan beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan açık öğretim lisesi ve birçok üniversitede (ODTÜ, Sakarya Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi) gerçekleşen uzaktan eğitim programlarının varlığına istinaden (Kırık, 2014) tecrübeli öğretmenlerin çok eskiden beri süregelen uzaktan eğitim sürecinde bulunmuş olma ihtimalleri veya pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan eğitim sürecini yöneten tecrübeli öğretmenlerin ev ortamında, sınıf ortamına göre daha rahat ve konforlu (Çevik & Bakioğlu, 2020; Uzun & Uzunöz, 2022) olmaları, pandemi döneminde sınıf ortamından doğabilecek sağlık sorunlarından uzak durmaları ile açıklanabilir.

"Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik Düzeyleri Nedir?" Alt Problemine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçlarının Tartışılması

Araştırma sonucunda edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve alt boyut puanlarının ortalaması, orta değerin biraz üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik düzeylerinin orta değerin üstünde olması bu süreçte fen öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri yönünde bir sonuca ulaşılabilir. Literatür incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Ağgül Yalçın (2011), Akçil ve Oğuz (2015), Aydın ve Boz (2010) çalışmalarında fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini yüksek, Dede, Z. Yılmaz ve İlhan (2017) iyi, Vural ve Hamurcu (2008) ile Yener ve M. Yılmaz (2017) ortanın biraz üstünde Berkant ve Ekici (2007) ile Tortop ve Eker (2014) ise orta olarak tespit ettiklerini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Fettahlıoğ-

lu, Güven, Aka İnce, Çıbık Sert ve Aydoğdu (2011) araştırmasında fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum ise araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

"Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik Düzeyleri, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?" Alt Problemlerine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçlarının Tartışılması

"Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre istatistiksel analiz sonuçlarının tartışılması: Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim durumuna göre fen bilimleri öz yeterlik düzeyleri ve alt boyut puan ortalamaları anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Özellikle yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğretmenlerin fen bilimleri öz yeterlik toplam ve alt boyut puan ortalamaları fakülte mezunu ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha fazladır. Bu duruma ilave olarak olumlu öz yeterlik alt boyutunda fakülte ile eğitim enstitüsü mezunlarından fakülte mezunu öğretmenler lehine de bir fark oluşmuştur. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Akçay (2021) araştırmasında fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklar oluşturmadığını ifade etmiş ancak doktora mezunu öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bunun nedenini ise doktora mezunlarının, hem ders döneminde hem de danışmanlarından aldıkları tecrübelerle, karşılaştıkları herhangi bir problemle nasıl başa çıkabileceklerini ve çözüm üretebileceklerini deneyimlemeleri olarak ifade etmiştir. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir. Ercan (2007) ve Erden (2007) de çalışmalarında mezuniyetin fen öğretimi öz yeterlik düzeyinde anlamlı fark oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Ancak çalışmalarında lisans mezunlarının, ön lisans mezunlarına göre daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öz yeterlik doğduğumuzda var olan bir özellik olmayıp, sonradan kazanılan ve eğitim sürecinde edilen deneyimler ile ilgilidir ifadesi ile açıklanabilir (Yılmaz, 2007). Yani eğitim durumunun fen öğretimi öz yeterlik düzeyi üzerindeki bu etkisi öz yeterliğin eğitim süreci ile olan ilişkisine işaret etmektedir.

"Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine göre istatistiksel analiz sonuçlarının tartışılması: Verilerin analizinden elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve alt boyutları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklar oluşturmaktadır. Tablo 16'ya bakıldığında meslekte geçirilen süre ilerledikçe fen öğretimi öz yeterlik düzey ortalamalarında bir düşüş yaşanmaktadır. Literatür incelendiğinde Akçil ve Oğuz (2015);

Akkaya Semiz (2019); Ercan (2007); Saraçoğlu ve Yenice (2009) çalışmalarında mesleki kıdeme göre fen bilimleri öz yeterlik inanç düzeylerinde herhangi bir anlamlı fark bulmamışlardır. Gözüm (2015); Kandemir (2018) yürüttükleri çalışmalarında fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeyi ve alt boyutlarında mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklar tespit etmiştir. Küçük, Altun ve Paliç (2013); Bozkurt (2020) ise fen bilimleri öz yeterlik sonuç beklentisi alt boyutunda mesleki kıdemi daha düşük öğretmenler lehine anlamlı farklar bulurken, Erden (2007) sonuç beklentisi alt boyutunda 10-15 yıllık öğretmenler ile daha az mesleki tecrübesi olan öğretmenler arasında 10-15 yıl arası çalışanlar yönünde anlamlı farklar gözlemlemiştir. Benzer şekilde Yenice'de (2009) araştırmasında fen öğretimi öz yeterlik inanç puan ortalamalarında 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl lehine bir farklılık oluştuğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar her ne kadar araştırma bulguları ile uyuşmasa da çalışmanın pandemi döneminde yürütülmüş olması durumun farklılığını açıklayabilir. Çünkü pandemi döneminde derslerin uzaktan eğitim aracılığı ile çevrim içi ortam üzerinden yürütülüyor olması mesleki kıdemi fazla olan veya ileri yaştaki öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile bilgisayar destekli fen öğretimi planlarını yapmalarını güçleştirmiş, buna bağlı olarak da bu öğretmenlerin fen bilimleri öz yeterlik düzeylerinde bir düşüş yaşanmasına sebep olmuştur denilebilir.

"Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları İle Fen Öğretimi Öz Yeterlikleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?" Alt Problemine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçlarının Tartışılması

Verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular hem fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlik düzeyleri arasında hem de ölçeklerin alt boyutları arasında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ölçekler; kendi alt boyutlarıyla anlamlı pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki gösterirken, uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu; olumlu öz yeterlik alt boyutu ve fen öğretimi öz yeterlik düzeyi ile arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde, uzaktan eğitime karşı tutum düzeyi; olumlu öz yeterlik alt boyutu ve fen öğretimi öz yeterlik düzeyi ile anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde ilişki göstermiştir. Ölçekler kendi alt boyutları ile olan ilişkilerini %90 oranında açıklarken diğer ölçekle olan basit korelasyonlarının çok az miktarını açıklamaktadırlar.

Özellikle pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan eğitimde teknopedagojik bilgisini yansıtan öğretmenlerin, süreç içerisinde karşılaşılan zorluklarla daha kolay mücadele ettikleri (Önder, 2022), fen öğretimi sürecinin gerekliliklerini derslerine daha kolay yansıttıkları ve uzaktan eğitim sürecini kolay bir şekilde yönettikleri söylenebilir (Bakırcı, Doğdu ve Artun, 2021). Bu durum çalışma bulguları ile desteklenmektedir.

Öneriler

Literatüre katkının daha fazla olması adına çalışma farklı il örneklerinde, zaman dilimlerinde ve öğretmen gruplarında yürütülebilir. Bu duruma ek olarak çalışma nicel yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Daha derinlemesine araştırma bulguları elde etmek için çalışma karma araştırma yöntemleri ile yürütülebilir. Araştırmaya konu olan uzaktan eğitime karşı tutum ile fen öğretimi öz yeterlikleri arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, uzaktan eğitim bilgisi, kurum tipi gibi birçok değişkene göre incelenebilir. Çalışmada meslekte geçirilen süre ilerledikçe fen öğretimi öz yeterlik düzey ortalamalarında bir düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Bunun nedenleri araştırılabilir.

Kaynakça

Ağgül Yalçın, F. (2011). Investigation of science teacher candidates' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(3), 1046–1063.

Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Ağır, F., Gür, H., ve Okçu, A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *New World Sciences Academy, 3*(2), 128–139.

Akçay, D. (2021). *Fen bilimleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi özyeterlilik durumlarının belirlenmesi (Samsun ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Akçil, M., ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 1–16. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616

Akkaya Semiz, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Uşak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., ve Yıldız, M. (2020). COVID-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime

karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1–9.

Alport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), A *Handbook of Psychology* (pp. 798-844). Clark University Pres

Arigbabu, A. A., and Oludipe, D. (2010). Perceived efficacy beliefs of prospective Nigerian science teachers. *Journal of Science Education and Technology, 19*(1), 27–31. https://doi.org/10.1007/s10956-009-9175-1

Aydın, S., ve Boz, Y. (2010). Pre-service elementary science teachers' science teaching efficacy beliefs and their sources. *Elementary Education Online, 9*(2), 694–704.

Bakırcı, H., Doğdu, N., ve Artun, H. (2021). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 640–658. https://doi.org/10.31592/AEUSBED.909184

Bal, H. F. (2010). *Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançları ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Banar, K., ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim. *Yeğitek Yenilik ve Eğitim Teknolojileri, 12*, 18–21.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 21–41.

Baysal, Y. E. (2020). *Farklı öğretim uygulamalarının fen öğretimi öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: bir meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Berkant, H. G., ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 113–132.

Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research, 25*, 33–44.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112–142.

Bozkurt, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi ve kaynak etkilerinin modellenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 133–151.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (onaltıncı baskı). Pagem Akedemi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (onbirinci baskı). Pegem Akademi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11–53.

Çakın, M., ve Külekçi, E. A. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(2), 165–186. https://doi.org/10.24289/ijsser.747901

Çakır, Ö., Kan, A., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 36-47.

Çetin, B. (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlilik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 55–71.

Çevik, M., ve Bakioğlu, B. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Studies, 15* (4), 109–129. https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.43502

Dagga, S., and Herring, M. (1993). Teachers training in distance education and their willingness to use the tecnology after the completion of inservice training. In

Simonson, M. & Maushak, N. J., and Wright, K. E. (Eds.), *Encyclopedia of Distance Education Research in Iowa* (2nd ed.) (pp. 15-22). Iowa Distance Education Alliance.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods, 2*(3), 292–307. https://doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292

Dede, H., Yılmaz, Z. A., ve İlhan, N. (2017). Investigation of the self-efficacy beliefs of pre-service science teachers in terms of following and using the ınnovations in the field of education. *Journal of Education and Training Studies, 5*(2), 21–30. https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.2025

Demirhan, G., ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 12(2), 9-20.*

Dilekçi, Ü., ve Limon, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları "aşırı iletişim yükü" düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 231–252. https://doi.org/10.37669/milliegitim.776450

Dong, Y., Xu, C., Chai, C., and Zhai, X. (2019). Exploring the structural relationship among teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (tpack), computer self-efficacy and school support. *The Asia-Pacific Education Researcher, 29*(2), 147-157. https://doi.org/10.1007/s40299-019-00461-5.

Dönmez, A., Ekmekçi, S., ve Aydın, M. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School, 56*, 349-373. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54785

Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Fettahlıoğlu, P., Güven, E., Aka, E., Çıbık, A., ve Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3) , 159-175

George, D., and Mallery, P. (2016). *IBM spss statistics 23 step by step : A simple guide and reference*. Routledge Publishing

Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D., and Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development, 1*(1), 53–63.

Gözüm, A. İ. C. (2015). *Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz -yeterliklerine göre sosyo- bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi (Kars ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Gözüm, A. İ. C., ve Güneş, T. (2018). Fen bilimleri öğretimi öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1176–1199. https://doi.org/10.17860/mersinefd.393098

Halder, U. K. (2012). A study on distance learner's attitude towards distance education. *Indian Streams Research Journal, 2*(7).

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim* (ondördüncü baskı). Kesit Tanıtım.

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi, 6*(1), 44–56. https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737

Kan, A., ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 227-237.

Kandemir, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler ölçme ve değerlendirme* (yirmiüçüncü baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, A., ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 367-380.

Kaya, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi dersine bağlı olarak değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), 55–69.

Kaya, V. H., Polat, D., ve Karamüftüoğlu, İ. O. (2014). Fen bilimleri öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *2014*(28), 581–595. https://doi.org/10.9761/JASSS2490

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 0* (21) , 73-94. https://doi.org/10.17829/midr.20142110299

Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 283–289.

Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 258–271. https://doi.org/10.12984/eed.01675

Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics, 38*(1), 52-54. https://doi.org/10.5395/RDE.2013.38.1.52

Kocayiğit, A., ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(23), 285–299. https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503

Küçük, M., Altun, E., ve Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz -yeterlik inançlarının incelenmesi : Rize ili örneklemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 45–70.

Langegård, U., Kiani, K., Nielsen, S. J., and Svensson, P. A. (2021). Nursing students' experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools. *BMC Nursing 20,23*(2021). https://doi.org/10.1186/s12912-021-00542-1

Madewell, J., and Shaughnessy, M. F. (2003). An ınterview with frank pajares. *Educational Psychology Review, 15*(4), 375–397.

Maushak, N. J., and Ellis, K. A. (2003). Attitudes of graduate students toward mixed-medium distance education. *Quarterly Review of Distance Education, 4*(2), 129–141.

MEB. (2020, Mart 12). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr

Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 16–43.

Önder, E. (2022). COVID-19 Salgınında öğretmenlerin uzak eğitime ilişkin deneyimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *51*(233), 399–418. https://doi.org/10.37669/MILLIEGITIM.787838

Önen, F., ve Kaygısız Muşlu, G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 6-8. Dönemler arasındaki fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve bu inanca ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(4). 2435-2453. https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1853

Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatiksel veri analizi : Minitab 16 - IBM spss* (onuncu baskı). Nisan Kitabevi.

Özdemir, S. M., Akbaş, O., ve Çakır, R. (2009). A study on the relationship between pre-service teachers' information literacy skills and their attitudes towards distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1648–1652. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.291

Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 49*(1), 13–43. https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118

Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(3), 1124–1129. https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280

Reimers, F. M. (2020, Nisan 9). *What the COVID-19 pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today.* https://www.ei-ie.org/en/item/23302:what-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today-by-fernando-m-reimers

Sağlık Bakanlığı. (2020, Aralık 28). *COVID-19 (SARS-COV-2 enfeksiyonu) genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı.* https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66337/genel-bilgiler-epidemiyoloji-ve-tani.html

Saka, M. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarına göre pedagojik alan bilgilerindeki değişimin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Saraçoğlu, A. S., ve Yenice, N. (2009). Investigation of science teacher candidates ' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(2), 244–260.

Şahin, B. (2014). Metodoloji. İçinde A. Tanrıöğen (Edt.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (dördüncü baskı) (ss. 111-130). Anı Yayıncılık.

Şenler, B. (2017). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3* (2) , 50-59

Tortop, H. S., ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 168–184.

Turalı, H. B. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çoklu değişkenlerle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale

UNESCO (2020, 13 Nisan). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). https://en.unesco.org/ covid19/educationresponse

UNESCO (2021, Nisan 10). *One year into* COVID*: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984

Uzun, S., ve Uzunöz, A. (2022). Pandemide öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri. *International Social Sciences Education Journal*, *8*(1), 1–36. https://doi.org/10.47615/ISSEJ.989899

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration, 5*(3).

Vural, D. E., ve Hamurcu, H. (2008). Preschool teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding science teaching lesson and opinions about science. *İlköğretim Online, 7*(2), 456–467.

Yaman, S., Koray, Ö. C., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 355–366.

Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

Yener, D., ve Yılmaz, M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. A*bant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 1016–1038.

Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1062–1067. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.191

Yenilmez, K., Turğut, M., ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 91–107. https://doi.org/10.17556/erziefd.305902

Yeşil, E. Ö. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında uygulamaya dayalı fen eğitiminin öz-yeterlik inançlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yıldız, S. (2016). Pedogojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 301–329. https://doi.org/10.11616/BASBED.VI.455852

Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, Ş. N. F. (2022). *Pandemi dönemi fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya

Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., and Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management, 13*(3), 55. https://doi.org/10.3390/jrfm13030055

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects, 49*(1–2), 29–33. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2863-2886)

Özel Yetenekliler ile Çalışan BİLSEM Öğretmenlerine Uygulanan Eğitici Eğitimi Proje Programının Etkililik Değerlendirmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU[1], Seher YALÇIN[2]

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, deryaygoksu06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5218-0010.

2 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yalcins@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0177-6727.

Gönderilme Tarihi: 05.10.2022 Kabul Tarihi: 28.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1184848

Atıf: "Yüreğilli Göksu, D., ve Yalçın, S. (2023). Özel yetenekliler ile çalışan BİLSEM öğretmenlerine uygulanan eğitici eğitimi proje programının etkililik değerlendirmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2863-2886. DOI: 10.37669/milliegitim.1184848"

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere, bütünleştirici eğitim, 21. yüzyıl becerileri ve yenilikçi yaklaşımları da içine alan konuları kapsayan ve bu yaklaşımları uygulamalı etkinlikler ile kazandırmayı hedefleyen eğitici eğitimi proje programının etkililik değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye genelinden seçilen Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) kadrolu olarak görev yapan 36 öğretmene sekiz gün süresince eğitimler verilmiştir. Araştırma kapsamda, eğitim verilmek için seçilen öğretmenlere eğitimler ile ilgili öntest ve sontestler uygulanmıştır. Buna ek olarak tepki değerlendirme anketi, eğitici değerlendirme anketi ve öz değerlendirme formu aracılığı ile de veriler toplanarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların eğitim süreci ile ilgili tepkilerinin olumlu yönde olduğu, katılımcıların proje eğitim süreci içerisindeki eğitmenleri, konuları, materyalleri, sunumları ve eğitim ortamını beğendikleri ortaya çıkmıştır. Tüm eğitmenlerin vermiş olduğu eğitimler değerlendirildiğinde ise, eğitimlerin katılımcılar açısından fayda sağladığı, katılımcıların öğrenmelerini ölçme bağlamında olumlu yönde değişimler sağladığı ifade edilebilir. Buna ek olarak, verilmiş olan eğitimlerin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarında büyük oranda ve olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ifadelerine göre, almış oldukları eğitimler sonucunda elde ettikleri kazanımlar, öğretmenlik yaşantılarında uygulamaya dönüştürülebilecekleri beceriler kazandırmış ve yapılabilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *özel yetenek, özel yeteneklilerin eğitimi, bütünleştirici eğitim, yenilikçi yaklaşımlar, program geliştirme*

* Bu çalışma, TREESP2.1.IQSES/004 nolu "Yes to High Quality of Instruction for the Special Education" AB projesi kapsamında Ejer Kongresinde *"Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitim Aldıkları Yenilikçi Yöntem ve Yaklaşımlar Programı Hakkındaki Görüşleri"* isimli bildiriden oluşturulmuştur.

Efficiency Evaluation of the Trainer Training Project Program Applied to SACs Teachers Working with Gifted Students

Abstract

The main purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the trainer training project program, which includes inclusive education, 21st century skills and innovative approaches to teachers who teach gifted students, and aims to gain these approaches through practical activities. For this purpose, 36 teachers working as permanent staff in Science and Art Centers (SACs) selected from all over Türkiye were given training for eight days. Within the scope of the research, pre-test and post-tests were applied to the teachers who are selected for training. In addition, data were collected and analyzed through reaction evaluation questionnaire, trainer evaluation questionnaire and self-evaluation form. According to the analysis results; It was revealed that the participants' reactions to the training process were positive, and that the participants liked the trainers, topics, materials, presentations and training environment within the project training process. When the trainings given by all the trainers are evaluated, it can be stated that the trainings provide benefits for the participants and provide positive changes in the context of measuring the learning of the participants. In addition, it has been concluded that the trainings given have a large and positive effect on gaining knowledge, skills and attitudes. According to the statements of the participants, the gains they have obtained as a result of the training they have received have brought skills that can be put into practice in their teaching life and show that the level of feasibility is high.

Keywords: *gifted and talented, education of gifted and talentedinclusive education, innovative approaches, curriculum development*

Giriş

Günümüzde hızlı ve sürekli bir değişim ve dönüşüm, bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılması ile sağlanmaktadır. Bu değişimler, sosyal, siyasal ve ilgili diğer alanlarda da yaşanmaktadır. Tüm değişimlerin en temel kendini gösterdiği alan ise eğitimdir. İhtiyaç duyulan insanların niteliklerini de değiştiren ve geleceğin bireylerinden beklenenleri değiştiren unsur bilgi toplumundaki değişimlerdir (Genç ve Eryaman, 2008).

Eğitimde; öğretmen faktörünün önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin taşıması gereken nitelikler, öğretmenlerin eğitimleri ve öğretmenlerin seçimi aynı oranda önem arz etmektedir. İlgili litearatür incelendiğinde, öğretmenlerin özellikleri ile öğrencilere ait akademik başarının doğrusal oranda yükseldiği görülmektedir (Darling ve Hammond, 2000). Bu sebeple, öğretmenlerin sahip oldukları alan

bilgisine ek olarak beceriler ile yenilikçi öğretim strateji ve yöntemlerini eğitim öğretim ortamlarında uygulayabilmeleri de önemlidir. Sadece yenilikçi model, yöntem, teknik ve yaklaşımlara uyum sağlayabilen eğitmenler ile çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılabilmesi mümkündür. Bu sebepledir ki, eğitimci olarak önemli bir konumda bulunan öğretmenlerin; güncel ve çağa uygun eğitim bilimleri kapsamında kendilerini geliştirerek uygulama odaklı eğitim sürecine dahil olmaları gerekir. Çağa uygun eğitim süreci ile birlikte problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine ek olarak stratejik düşünebilen ve özellikle de öğrenmeye daima meyilli bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak çağdaş eğitime ait temel hedefleri arasında bireylerin grup çalışmasına yöneltilerek eğitim-öğretim süreci içerisine onların aktif olarak katılımlarını gerçekleştirmelerini sağlamak da bulunmaktadır. Bahsedilmiş olan hedeflerin kazanıma dönüştürülebilmesi için öğretmenlere düşen, asli görevlerine başlamadan önce ya da görev yaptıkları süreç esnasında sahip olacakları öğrencilerinin ilgili ihtiyaçlarını karşılayabilecek biçimde eğitimler almalarıdır (Gürşimşek, 1998).

Tüm öğretmenlerin mevcut koşullar gereği teknolojik gelişime uygun becerilere göre eğitim verebilmeleri açısından üniversite lisans programları eğitimi süreci içerisinde almış oldukları eğitimleri geliştirmelerinin gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir. Bunun sebebi, öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin ve becerilerin öğrenci gelişimi bağlamında önemli bir yerinin oluşudur. Öğrencilerin temel olarak kazanması gereken beceriler ise 21. yüzyıl becerilerinin temeli içerisinde bulunan eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığıdır (Yalçın, 2018). Buna ek olarak, öğretmenlerin uyguladıkları eğitim programları kapsamında yer alan yapılandırmacı yaklaşım ve aşamalarının önemli bir husus haline gelmesi ile yapılandırmacı yaklaşıma uyum sağlayan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının ve bu araçlara ait yaklaşımlarının da kullanılması ile ilgili ihtiyaçlar da gün yüzüne çıkmıştır (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamaları Bilim ve Sanat Merkezleri ile destek eğitimi uygulanarak gerçekleştirilmektedir. Özel yetenekli olarak tanılanan öğrenciler bu merkezlerdeki gelişimleri bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda bütünsel anlamda desteklenmektedir (Girgin, 2019) Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim okullarına ek olarak gittikleri ve bahsedilen eğitimlerin verildiği kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir Bu sebeple özel yetenekli öğrenciler BİLSEM'lerdeki tüm eğitim ve öğretim etkinliklerine, örgün eğitim gördükleri okul saatleri dışında olmak üzere hafta içi ya da hafta sonu devam edebilmektedirler. (Yüreğilli Göksu,2021). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde, öğretmene ait öğretim becerileri ile öğretim stratejileri büyük önem taşır. Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili yaratıcı öğretim ortamlarının oluşturulması, bu öğrencilerin bilgilerini kendile-

rinin inşa etmesi; üretkenliklerinin öğreticiler tarafından teşvik edilmesi öğretmenin bireysel yeterlilikleri ile ilgilidir (Girgin, 2020). Bu kapsam içerisinde tanılanmamış öğrenciler için de kullanılmasına ihtiyaç duyulan yenilikçi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin, özel (üstün) yetenekli öğrenciler için de farklılaştırılıp zenginleştirilerek kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu durumdan dolayı özel yeteneklilere eğitim veren öğretmenlerin, bu kapsamda aldıkları eğitimler ve sahip oldukları bilgi ve beceriler de oldukça önem arz etmektedir.Eğitim bilimleri alanında özel eğitim bağlamında ihmal edilmiş bireyler olarak yer alan özel (üstün) yetenekliler, yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yönelik eğitim aldıkları zaman, bireylerin önemli görevler ile ilgili başarılı örneklerin ortaya çıkarılabileceği önemli bir gerçektir. Fakat özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir eğitime tabi tutulmadıklarında, kendilerini gerçekleştirememenin sebep olduğu birtakım problemler yaşamaktadırlar. Bu sebepten dolayı, özel yetenekli bireylerin tanılanması ve yeteneklerine uygun eğitim sürecine dair içerik gelişimlerine destek olunması gerekmektedir (Kaya, 2013). Güncel öğretim programının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya geçirilmesi ile sınıf ortamı içerisinde farklılaştırma ve değişim, okullar ile öğretmenler açısından gerekli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

2013 yılında düzenlenen Özel yeteneklilerin eğitimi konusunu kapsayan I. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi İstanbul Çalıştayı'nda, özel yetenekliler için görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebilen, etkinliklerini ve eğitimlerini bu farklılıklara göre planlayabilen, çoklu zeka, farklı eğitim stratejileri ve yöntem teknik bilgisine sahip olup kullanabilen kişiler olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin program geliştirme bilgisi olan ve materyal geliştirebilen ve bu konularda eğitim almış eğitmenler olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Alan yazında yapılan çalışmalarda da ifade edildiği gibi (Satmaz ve Evin Gencel, 2016), özel (üstün) yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili öğretmen niteliğinin düşük olması, sahadaki önemli sorunlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, özel yetenekli öğrenciler için eğitim alan öğretmenler ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda ise, öğretmenlerin; nitelikli ve ihtiyaca yönelik bir hizmet içi eğitim istedikleri belirtilmiştir. Ayrıca, destek eğitim odaları için sunulan hizmet içi eğitim hizmetlerinin de gerekli ihtiyaçları karşılamadığını belirtmişlerdir (Tortop ve Dinçer, 2016). Bu kapsamda, bu çalışma kapsamında geliştirilen eğitim programında, özel yetenekli öğrenciler için görev yapmakta olan öğretmenler için 21. Yüzyıl becerileri ile yenilikçi yaklaşımlar temel alınarak bir program hazırlanmıştır.

Bu kapsamda, araştırmanın BİLSEM ve destek odalarında özel yetenekli öğrenciler ile çalışan eğitmenlerin mesleki yeterliliklerine fayda sağlaması ve uygula-

maların öğretim ortamlarına aktarılması açısından destek sağlaması hedeflenmiştir. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın temel amacı, özel (üstün) yetenekli öğrenciler için görev yapan öğretmenlere, özel eğitim, bütünleştirici eğitim, 21. yüzyıl becerilerini ve yenilikçi yaklaşımları uygulamalı olarak kullandırmayı amaçlayan proje eğitim programının katılımcılar için ne kadar etkili olduğunu değerlendirmektir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; proje eğitim programı sürecinde almış oldukları eğitim hakkında ne düşünmektedirler?

2. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin ön test ve son test başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin eğitim almadan önce ve sonra projeye olan tepkileri arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri proje eğitimleri esnasında kazanmış oldukları bilgi, beceri, tutum ve öğrenilenleri uygulayabilme hususları hakkında ne düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, deneysel modelde tasarlanmıştır. Karasar (2009)'ın sınıflamasına göre, deneme öncesi en çok rastalanan 3 tür olan desenlerden, tek grup ön test-son test modeline göre tasarlanmıştır. Eğitimin etkililiği tek grupta gerçekleştirilen eğitim öncesi ve sonrası ölçmeler ile değerlendirilmiştir. Bu desen türlerinde atamalar yansız olarak yapılmamaktadır. Çoğu zamanda ise tek grup kullanılmaktadır. Bu sebepten dolayı bilimsel anlamdaki değerleri sınırlıdır (Metin,2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ilk olarak, Türkiye çapında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş olan branş iletişim gruplarında çevrimiçi bir başvuru formu paylaşılmıştır. Proje katılımcılarının başvuru formuna verdikleri yanıtlara ve belirlenen kriterlere dayalı olarak katılımcı seçimi yapılmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda, 18 farklı branştan, her branş için 2 katılımcı ve 18 kadın, 18 erkek olmak üzere BİLSEM'lerde çalışan 36 öğretmen proje eğitimlerine katılmışlardır. Eğitimlere katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 40.06 (ss: 8.85) iken, öğretmenlikte deneyim yılı ortalamaları 5.89 (ss: 3.92)'dur. Çalışma kapsamında etik kurul onayı Ankara Üniversitesi'nden, 10.05.2022 tarihinde 56786525-050.04.04/505184 sayılı kararı ile alınmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırma kapsamda, eğitim verilmek için seçilen öğretmenlere eğitimler öncesi her eğitim için özel ön testler uygulanmış; eğitim alınmasının ardından ise eğitimin verimli olup olmadığının değerlendirilmesi için ise son testler, tepki değerlendirme anketi, eğitici değerlendirme anketi ve öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Veriler, 24-31 Ocak 2022 tarihlerinde özel eğitim veya eğitim bilimleri alanında uzman eğitmenler ve akademisyenler tarafından gerçekleştirilen atölye çalışmalarından önce ve sonra, katılımcı öğretmenlere uygulanarak elde edilmiştir.

Atölye çalışmalarında eğitimler veren alan uzmanları, eğitimin etkililiğini değerlendirmek için ayrı başarı testleri hazırlamış, ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşü ile alan uzmanlarının görüşü alınarak ölçme araçlarının geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır. "Tepki Değerlendirme" anketi olarak daha önce benzer bir çalışma kapsamında (Yüreğilli Göksu, Yalçın, Gelişli ve Taşpınar, 2020) geliştirilen anket kullanılmış, araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen "Eğitici Değerlendirme" ve "Öz Değerlendirme" anketleri ise araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak, kuramsal bilgiler ve eğitim programları ile ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarının yardımıyla oluşturulmuştur. Ankette yer alan soruların uygunluğu, ilgili içeriği temsil etme durumu için iki uzmandan görüş alınmış, üç öğretmen ile ön uygulaması yapılarak ankette yer alan soruların açık ve anlaşılırlığı incelenmiştir.

Araştırma kapsamında, yenilikçi yaklaşımlar ve 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda, kuramsal yaklaşımların yanı sıra üstün yetenekli öğrenciler için uygulamaların nasıl yapılacağına odaklanan atölye çalışmalarıyla 12 ulusal ve uluslararası üniversite ve kurumlarda eğitim veren alan uzmanı eğitmen tarafından sekiz gün boyunca süren eğitimler verilmiştir. Veri toplama süreci başarı testleri gibi nicel veri toplama araçlarının yanında nitel anketlerle de yapılmıştır.

Proje süreci içerisinde katılımcılara uygulanmış olan eğitimlerin değerlendirilmesi için, "Kirkpatrick Eğitim Programı Değerlendirme Modeli" araç olarak kullanılmıştır. Wisconsin Üniversitesi öğretim üyesi olan ve "American Society for Training and Development" (ASTD) isimli birimin geçmişteki başkanı olan Prof. Dr. Donald Kirkpatrick, 1959 yılında dört aşamadan oluşan bir değerlendirme modelini bilim dünyasına kazandırmıştır. Bu modele göre, ilk aşamada eğitime katılanların eğitime karşı ilk tepkisini tespit etmek amacı ile katılımcı öğretmenlerin proje eğitimlerine dair sahip oldukları ilk tepkiler ortaya konmuştur. "İlk Tepkiyi Ölçmek", öğretmenlerin verilen eğitime karşı tepkisini yani eğitmeni, anlatılan içeriği, kullanılan materyalleri, yapılan sunumu, eğitimin verildiği ortamı beğenip beğenmediklerine yönelik fikir verir.

Bu aşamada verilen eğitimin farklı açılardan niteliği tespit edilmeye çalışılmaktadır. İkinci aşama olan "Öğrenmeyi Ölçmek" kısmında, bilişsel öğrenmeler ölçülmektedir. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin eğitim öncesine göre eğitim sonrası edindikleri bilgilerdeki değişim incelenmektedir. Yapılan atölye çalışmalarından sonra katılımcı öğretmenlerin eğitim almadan önceki bilgileri ile sonradan edinilenler arasındaki değişim analiz edilir. Eğitimcilerin atölye çalışmalarıyla ulaşmayı amaçladıkları kazanımlara yönelik bir ölçme yapılır. Kısacası eğitim öncesi ve sonrası bu aşamada ölçme gerçekleştirilir. Katılımcıların hangi eğitim içeriklerini kazanıp kazanmadığını tespit etmek bu aşamada yapılan analizler sayesinde ortaya çıkarılır. Modelin üçüncü aşaması olan "Davranışları Ölçmek" kısmında katılımcıların öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri ne kadar uygulamaya geçirdiğine dair analizler yapılır. Dördüncü aşama olan "Sonuç" bölümünde ise verilmiş olan proje eğitiminin ilgili kurum ya da şirkete ne kadar kazandırdığı ile ilgili değerlendirmeleri içerir. Bu model, sadece eğitim alanındaki eğitim programları için değil özel şirketlerin yapmış oldukları programların da değerlendirilmesinde kullanıldığı için, ilgili araştırmada proje eğitimlerinin analizlerine uygun görülen ilk iki aşama kullanılmıştır. (Kirkpatrick,2006)

Verilerin Analizi

Eğitimlerden önce ve sonra katılımcı öğretmenler üzerinde uygulanmış olan başarı testleri sonucunda analiz edilen veriler normallik varsayımını karşıladığından, her bir katılımcının eğitimler öncesinde ve sonrasındaki yanıtlarının analizleri sonrasında ortaya çıkarılan başarı testleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımlı örneklemler t testi ile incelenmiştir. Anketlere verilen yanıtlar frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. Nicel verilerin analizi SPSS 21 paket programında gerçekleştirilmiştir. Proje eğitimleri esnasında nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler için katılımcı görüşleri betimsel yöntem aracılığı ile analize tabi tutulmuştur.

Bulgular

Verilen eğitimlerin değerlendirilmesi için "Kirkpatrick Eğitim Program Değerlendirme Modeli"nden yararlanılmıştır. Birinci aşamada Tepki Değerlendirme Anketi (Yüreğilli Göksu ve diğ., 2020) 36 katılımcıya uygulanmıştır. Uygulama sonucu katılımcıların tepkilerine ile ilgili elde edilen verilerin analiz sonuçları frekans (f) ve yüzde (%) olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Tepki Değerlendirme Anketinde Yer Alan Maddelere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Dereceler / İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Eğitimler, mesleki bilgi ve becerilerimi geliştirecek nitelikteydi.	1	2.9	1	2.9	8	22.9	25	71.4
2.Verilen eğitimler kendi alanımla ilişkiliydi.					14	40	21	60
3.Burada edindiğim bilgileri mesleki yaşantımda kullanacağımı düşünüyorum.			1	2.9	8	22.9	26	74.3
4.Eğitim etkinliklerinin içerikleri/konu kapsamı yeterliydi.			2	5.7	14	40	19	54.3
5.Eğitimler, bazı konular hakkında farklı bakış açıları kazandırdı.					10	28.6	25	71.4
6. Eğitimler sürecinde, zaman verimli kullanıldı.			7	20	12	34.3	16	45.7
7. Eğitimler, yeni bilgileri derslerimde uygulayabilmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırdı.			1	2.9	15	42.9	19	54.3
8. Eğitimlerin süresi, içeriğindeki yeni bilgileri kazanmak için yeterliydi.			5	14.3	16	45.7	14	40
9. Eğitimlerin süresi, içeriğindeki yeni bakış açılarını ve anlayışları kazanmak için yeterliydi.			2	5.7	15	42.9	18	51.4
10. Eğitimlerde görev alan eğitmenler alanlarında uzmandı.			1	2.9	9	25.7	25	71.4
11.Eğitmenler katılımcıların farklı öğrenme stillerini dikkate aldı.			3	8.6	14	40	18	51.4

12. Eğitmenler, yenilikçi eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahipti.			12	34.3	23	65.7
13. Eğitmenler, konuları yeterince açıkladı.	4	11.4	12	34.3	19	54.3
14. Eğitmenler, konularla ilgili yeterince örnek verdi.	2	5.7	14	40	19	54.3
15. Eğitmenler, konularla ilgili örnek etkinlikler yaptı.	1	2.9	13	37.1	21	60
16. Eğitmenler, bizlerin sürece aktif katılımını sağladı.	1	2.9	10	28.6	24	68.6
17. Eğitimler süresince, katılımcılar arasında yeterli etkileşim sağlandı.	1	2.9	10	28.6	24	68.6
18. Etkili bir iletişim ortamı sağlandı.	1	2.9	7	20	27	77.1
19. Eğitmenlerin kullandığı teknikler ve yöntemler, bilginin katılımcılara aktarılmasında yeterliydi.	1	2.9	13	37.1	21	60
20.Eğitimler için gereken yardımcı materyaller yeterliydi.	3	8.6	12	34.3	20	57.1
21. Eğitim organizasyonu yeterliydi.	1	2.9	7	20	27	77.1
22. Eğitimlerin gerçekleştirildiği etkinlik ortamları iyiydi.	2	5.7	9	25.7	24	68.6
23. Eğitimlerin yürütüldüğü salon öğretim için uygundu.			11	31.4	24	68.6
24. Eğitimler genel olarak beklentimi karşıladı.	1	2.9	12	34.3	22	62.9

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların en fazla katıldığı (%77.1) madde 18. ve 21. maddedir (M18: Etkili bir iletişim ortamı sağlandı ve M21: Eğitim organizasyonu yeterliydi). Tüm maddelere "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" tepkisi verilme oranı %80 ve üzerindedir. Dört maddeye (M2: Verilen eğitimler kendi alanımla ilişkiliydi, M5: Eğitimler, bazı konular hakkında farklı bakış açıları kazandırdı, M12: Eğitmenler, yenilikçi eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahipti, M23: Eğitimlerin yürütüldüğü salon öğretim için uygundu.) ise "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" tepkisi verilme oranı %100'dür. Yani bu maddelerde öğret-

menlerin hiçbiri katılmadığını bildirmemiştir. Bulgular, katılımcıların eğitime karşı tepkisinin olumlu olduğunu, katılımcıların eğitmeni, içeriği, kullanılan materyalleri, sunumu ve eğitimin verildiği ortamı beğendikleri şeklinde yorumlanabilir.

İkinci aşamada "Öğrenimleri Ölçmek" amacıyla öğretmenlerin neler öğrendiği ölçülmüştür. Uzmanların eğitim öncesi ve sonrası uyguladıkları başarı testi verileri normallik varsayımını karşıladığından bağımlı/ilişkili örneklemler t testi yapılmıştır. Tüm eğitimlerde kullanılan başarı testleri için ayrı olmak üzere elde edilen puanların normal dağılım varsayımını sağlama durumu için çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Başarı Testlerine İlişkin Normallik Varsayımının İncelenmesi

Verilen Eğitim (Eğitimi veren uzman)	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
1. Popüler Yayınlar ve Yaratıcı Drama ile Öğretimin Zenginleştirilmesi	0.08	-1.18	-1.16	0.87
2. Özel Yetenekliler için üst düzey kazanım yazma ve etkinlik oluşturma	0.34	-0.45	-0.65	-0.08
3. Özel yeteneklilerde düşünme eğitimi: Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı	0.16	-0.27	0.33	-0.97
4. Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri	-0.71	-0.21	-1.09	1.22
5. Bağlam temelli problem çözme becerileri atölyesi	-0.09	-1.2	-0.6	2.41
6. Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri	-0.41	-0.91	-1.08	0.54
7. Importance of working with others for the gifted students	0.43	2.82	0.01	-0.55
8. Bağlam temelli yaratıcı düşünme becerileri öğretim uygulamaları	-0.06	-0.51	-0.58	0.57
9. Bağlam temelli analitik düşünme becerileri öğretim uygulamaları	0.14	-0.65	-0.04	-0.86
10. Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme	0.67	-0.64	-0.86	0.01
11. Developing Instructional Programs For Nurturing Creative Problem Solving in STEM	0.14	-0.6	-0.46	1.27
12. Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları	0.46	-0.26	-0.68	-0.71

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çarpıklık ve basıklık katsayıları genel olarak -1 ile +1 sınırları içinde yer almaktadır, birkaç değer ise -3 ile +3 sınırları içinde olduğundan normal dağılım varsayımı sağlanmıştır (Kalaycı, 2006). Ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için yapılan bağımlı/ilişkili örneklemler t testi analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Bağımlı/İlişkili Örneklemler t Testi Analiz Sonuçları

Verilen Eğitim	Ortalama Fark (Ön test- Son test)	Standart Sapma	t
1. Popüler Yayınlar ve Yaratıcı Drama ile Öğretimin Zenginleştirilmesi	-3.89	2.94	-7.949**
2. Özel Yetenekliler için üst düzey kazanım yazma ve etkinlik oluşturma	-4.85	2.91	-9.584**
3. Özel yeteneklilerde düşünme eğitimi: Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı	-3.52	2.54	-7.445**
4. Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri	-3.25	3.61	-5.398**
5. Bağlam temelli problem çözme becerileri atölyesi	-4.19	3.77	-6.674**
6. Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri	-4.14	4.02	-6.185**
7. Importance of working with others for the gifted students	-5.89	9.38	-3.767**
8. Bağlam temelli yaratıcı düşünme becerileri öğretim uygulamaları	-2.78	2.43	-6.866**
9. Bağlam temelli analitik düşünme becerileri öğretim uygulamaları	-4	2.48	-9.661**
10. Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme	-4.86	3.14	-9.299**
11. Developing Instructional Programs For Nurturing Creative Problem Solving in STEM	-2.83	2.9	-5.856**
12. Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları	-5.08	3.93	-7.760**

(N:36, **p<.01)

Tablo 3'te elde edilen sonuçlara göre, eğitime katılan öğretmenlerin eğitim öncesinden sonrasına başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır (t_1=-7.949; t_2=-9.584; t_3=-7.445; t_4=-5.398; t_5=-6.674; t_6=-6.185; t_7=-3.767; t8=-6.866; t_9=-9.661; t_{10}=-9.299; t_{11}=-5.856; t_{12}=-7.460; p<.01) ve bu fark son uygulama lehinedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların bilgi düzeyinde eğitimler anlamlı bir farklılığa neden olmuştur.

"Self regulated learning: Theoretical Background and Application" başlıklı eğitim sonrası öğretmenlere sorulan sorular "i) Bugün aldığım eğitim öncesinde neler biliyordum? ii) Bugün aldığım eğitimde neler öğrendim?, iii) Verilen görevlerde neyi iyi yaptım? Neden?, iv) Bugün hangi konuda zorlandım? Neden?, v) Hangi alanda kendimi daha çok geliştirmeliyim?, vi) Diğer günkü eğitimlerde neleri farklı yapacağım?" şeklinde öz değerlendirmeyi içeren altı maddeden oluşmaktadır. Bu sorulara ilişkin öğretmenlerin cevapları genel olarak özetlenmek amacıyla Tablo 4'te alt kategorilerle sunulmuştur.

Tablo 4

Öz Değerlendirme Formu'na Verilen Cevapların Kategori ve Alt Kategorileri

Kategori	Alt Kategori
Ön Bilgiler	• İlgi, yetenek ve motivasyonların önemi • Kendi kendine öğrenmenin önemli olduğu • Öz düzenlemeli öğrenme kavramı, teoriği • Öz düzenleyici eğitimin bireysel farklara uygun olduğu • Öz düzenleme uygulama tekniklerinden bazılarını • Öz düzenleme becerilerini
Eğitimde Öğrenilen Bilgiler	• Farklı öğrenme yöntemleri ile yaklaştığımızda öğrenmeye ilginin artacağını • Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemenin ne kadar onlara katkısı olduğunu • Öğrenmelerinin öğrencilerin kontrolünde olduğunu • Öz düzenlemeli öğrenmenin kısa tarihçesini, öğretim programlarındaki yerini, aşamalarını • Bilişsel ve meta bilişsel öğrenme stratejilerini • 7 adımlı SRL modelini ve nasıl uygulandığını • SRL'yi farklı öğrenme ortamlarında öğreten müdahalelerin daha etkili olduğunu • Öz düzenlemeli öğrenmeyi ne zaman ve nasıl uygulayabileceğimi • Öğrencilerin kendi alanlarında çalışmalarını sağlayacak iç ve dış motivasyon süreçlerinin harekete geçirilmesinin farklı yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini • Zayıf ve güçlü yönlerini tanımanın önemi, öğretim stilini seçme, strateji uygulama, değerlendirme ve yeniden uyarlamanın önemini • Bilişsel öğrenme stratejilerinden; prova kategorisi, Organizasyon, Detaylandırma vs. Öz yönlendirmeli öğrenmenin kazandırılmasının çok önemli olduğunu • Alışkanlık kazanmanın uzun sürede (yaklaşık 2 ay) olduğunu • Öz düzenlemenin eğitim ile öğrencilere kazandırabileceğini • Meta bilişsel (plan, gözlemleme, değerlendirme) stratejilerin de olduğunu ve etki durumunu • Almanya'da okullardaki müfredat içeriklerini

Güçlü Yönler	• Planlama, iletişim ve yeni fikirler ortaya çıkarma, hayal gücünü kullanma • Takım lideri olarak planlama görev dağılımı ve işleyiş takibi • Not alma, etkinlik takibi • Öz kontrol, öz gözlem • Deneme -organizasyon ve detaylandırma stratejilerine ait senaryoları • Stratejileri uygulama • Okuma metinlerinde ana fikirleri bulma stratejisi
Sınırlılıklar	• Sunum ağırlıklı olması • Uzaktan eğitim olması • Konsantre olmada güçlük • Öz düzenleme becerilerini öğrencilere kazandırma adımlarını gerçekten uygulayabilmede • Tepki yansıtma aşaması • Dinleme ve yorumlama • Yaratma evresinde • Öz düzenlemeli öğrenmenin aşamalarında
Zayıf ve Geliştirilebilecek Yönler	• Bireysel öğrenme yöntem ve teknikleri, bireysel program hazırlama • Yeni plan uyarlamaları yapma • Meta bilişsel ve bilişsel stratejileri birleştirme • Fikirleri eleme • Kendi kendine öğrenmeyi öğrenciye kazandırma • Öz yönlendirmeli alanda eğiticinin rolü • Tepki ya da yansıtma aşamasında • Bilişsel öğrenme stratejileri alanında • Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin nasıl uygulanacağında
Eğitimler Süresince Yapılması İstenen Farklı Konular	• Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma • Etkinlik planı hazırlama konusunda • Kendi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini geliştirmede • Analitik düşünmeyi gerçekleştirmede • Öğrendiklerimi uygulamaya aktarmada • Öğrencilere öz düzenlemenin farkındalığını arttırmada • Eğitimlerde üst düzey bilişsel becerilere daha çok yer vermede • Bilişsel düşünme becerilerine daha çok vakit ve alan ayırarak kabiliyetlerimi geliştirmede ve öz değerlendirme konusunda daha motive olmada • Öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerim için uygulamada • Öğrenmek için gelen üstün yetenekli öğrencilere daha nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmada

Tablo 4'teki bilgiler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendi bilişsel düzeylerinin ve neler öğrendiklerinin farkına varması sağlanmış ve öz düzenleme ile ilgili öğretmenlerin öğrenmeleri raporlanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin teorik ve uygulamaya yönelik bilgilerini edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sunuda zorlandıkları konular ve kendilerini geliştirmek istedikleri konular da tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere, eğitimlerin alanlarına katkısı ve uygulamaya aktarabilecekleri beceriler kazanma durumu açısından değerlendirmeleri istenmiş sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Eğitimlerin Öğretmenlerin Alanlarına Katkısı ve Uygulamaya Aktarabilecekleri Beceriler Kazanma Durumu Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Frekanslar

Eğitmen	İfadeler	Alanınızla ilgili size katkısı			Uygulamaya aktarabileceğiniz beceriler kazanma		
		Az (f)	Orta (f)	Fazla (f)	Az (f)	Orta (f)	Fazla (f)
1	Özel Yetenekliler için üst düzey kazanım yazma ve etkinlik oluşturma		5	18		4	19
2	Özel yeteneklilerde düşünme eğitimi: Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı	1	3	19	1	4	18
3	Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme		2	21			23
4	Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri			23			23
5	Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları		2	21		3	20
6	Bağlam temelli yaratıcı düşünme becerileri öğretim uygulamaları	2	6	15	2	3	18
7	Bağlam temelli problem çözme becerileri atölyesi	2	6	15	2	6	15
8	Bağlam temelli analitik düşünme becerileri öğretim uygulamaları	2	6	15	2	4	17
9	Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri		1	22		1	22

10	Popüler Yayınlar ve Yaratıcı Drama ile Öğretimin Zenginleştirilmesi	2	21	2	21
11	Self regulated learning: Theoretical Background and Application	4	18	6	17
12	Importance of working with others for the gifted students	2	21	4	19
13	Developing Instructional Programs For Nurturing Creative Problem Solving in STEM	4	19	4	19
14	Eğitici Eğitimi	3	20	2	21

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenler, eğitimleri, alanlarında kendilerine katkısı açısından değerlendirdiklerinde, "Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri" eğitiminin en fazla (f: 23) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ardından "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitiminin, öğretmenler tarafından alanlarında kendilerine katkısı fazla olan eğitim olduğunu (f: 22) belirtmişlerdir. "Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme", "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları", "Popüler Yayınlar ve Yaratıcı Drama ile Öğretimin Zenginleştirilmesi" ve "Importance of working with others for the gifted students" eğitimleri de 21 öğretmen tarafından alanlarında katkısının fazla olduğu eğitimler olarak ifade edilmiştir.

Tablo 5'te ayrıca öğretmenlerin uygulamaya aktarabilecekleri beceriler kazanma durumu açısından eğitimleri değerlendirmeleri sonuçları da yer almaktadır. "Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme" ve "Eğitimde yaratıcı düşünme becerileri" öğretmenlerin uygulamaya aktarabilecekleri beceriler kazanma açısından değerlendirdiklerinde, en fazla (f: 23) katkı sağladığını belirttikleri eğitimlerdir. Ardından, "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimini 22 öğretmen uygulamaya aktarabilecekleri beceriler kazanma durumunun fazla olduğunu belirtmiştir. "Popüler Yayınlar ve Yaratıcı Drama ile Öğretimin Zenginleştirilmesi" ve "Eğitici Eğitimi" eğitimlerini de 21 öğretmen uygulamaya aktarabilecekleri beceriler kazanma durumunun fazla olduğunu belirtmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler genel olarak aldıkları eğitimlerin orta ve fazla düzeyde alanlarına katkı sağladığını ve uygulamaya yönelik beceriler kazandırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere aldıkları eğitimleri ve eğitimcileri değerlendirmeleri için ayrıca anket uygulanmıştır. Anketi her bir eğitim için 10 başlık altında: "1. Eğitim etkin yön-

tem ve teknikler kullanılarak yürütüldü, 2. Eğitim içeriği konuya ilişkin yeterlikleri kapsayıcı nitelikteydi, 3. Oturum sırasında verilen örnekler öğrenmemi kolaylaştırdı, 4. Konular arası geçişlerde hiyerarşik bir düzen vardı, 5.Eğitimin verildiği ortam eğitim içeriğine uygun şekilde tasarlanmıştı, 6. Oturuma katılmam beni memnun etti, 7. Eğitim uzmanının konu hakkındaki bilgisi güven vericiydi, 8. Katıldığım oturum, eğitimin konusuyla ilgili gereksinimlerimi yeterince karşıladı, 9. Aldığım eğitim, meslektaşlarıma önereceğim düzeyde verimli geçti, 10. Oturumda öğrendiğim bilgiler eğitimim için yeterliydi." değerlendirmeleri istenmiştir. Bu 10 ifade Tablo 6'da, sırasıyla M1-M10 olarak kodlanmıştır. Öğretmenler her bir eğitim için her ifadeyi "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5)" olarak derecelendirilmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin ifadelere verdikleri tepkilerin ortalamaları sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Eğitici Eğitimi Değerlendirme Anketine İlişkin Tepkilerinin Ortalamaları

Eğitmen	Eğitim Başlığı	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
1	Özel Yetenekliler için üst düzey kazanım yazma ve etkinlik oluşturma	4.65	4.7	4.7	4.75	4.8	4.75	4.8	4.6	4.65	4.55
2	Özel yeteneklilerde düşünme eğitimi: Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı	4.47	4.47	4.6	4.6	4.73	4.73	4.8	4.6	4.67	4.53
3	Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme	4.69	4.77	4.69	4.77	4.62	4.69	4.69	4.69	4.77	4.62
4	Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri	4.69	4.77	4.85	4.85	4.85	4.77	4.92	4.85	4.85	4.85
5	Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları	4.92	4.92	4.92	4.92	4.92	5	5	4.92	5	4.92
6	Bağlam temelli yaratıcı düşünme becerileri öğretim uygulamaları	4.08	4.33	4.17	4.25	3.92	4.17	4.17	4.08	4.08	4.08
7	Bağlam temelli problem çözme becerileri atölyesi	4.33	4.33	4.11	4.44	4.44	4.22	4.44	4.22	4.22	4.22

8	Bağlam temelli analitik düşünme becerileri öğretim uygulamaları	4.18	4.36	4.45	4.45	4.45	4.36	4.36	4.45	4.45	4.45
9	Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri	4.92	4.83	5	4.92	5	4.92	5	5	4.92	5
10	Popüler Yayınlar ve Yaratıcı Drama ile Öğretimin Zenginleştirilmesi	4.77	4.77	4.77	4.69	4.77	4.69	4.77	4.77	4.85	4.77
11	Self regulated learning: Theoretical Background and Application	4.67	4.67	4.75	4.75	4.75	4.67	4.83	4.58	4.67	4.5
12	Importance of working with others for the gifted students	4.91	4.82	4.64	4.73	4.82	4.91	4.91	4.73	4.82	4.73
13	Developing Instructional Programs For Nurturing Creative Problem Solving in STEM	4.75	4.92	4.75	4.75	4.83	4.58	4.83	4.67	4.67	4.5
14	Eğitici Eğitimi	4.86	4.71	4.86	4.79	4.71	4.93	4.71	4.71	4.64	4.5

Tablo 6'da görüldüğü gibi, "Eğitim etkin yöntem ve teknikler kullanılarak yürütüldü." ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.08 ile 4.92 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitimler "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları ve Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimleridir. "Importance of working with others for the gifted students" başlıklı eğitimin ise ortalaması 4.91 ile bu eğitimlerin ortalamasına yakındır.

"Eğitim içeriği konuya ilişkin yeterlikleri kapsayıcı nitelikteydi" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.33 ile 4.92 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitimler "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları ve Developing Instructional Programs For Nurturing Creative Problem Solving in STEM" eğitimleridir.

"Oturum sırasında verilen örnekler öğrenmemi kolaylaştırdı" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.11 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek

ortalamaya sahip olan eğitim "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimidir. Ardından 4.92 ortalama puan ile "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" eğitimi en yüksek puanı almıştır.

"Konular arası geçişlerde hiyerarşik bir düzen vardı" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.25 ile 4.92 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitimler "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları ve Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri"dir.

"Eğitimin verildiği ortam eğitim içeriğine uygun şekilde tasarlanmıştı" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 3.92 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitim "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri"dir. "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" başlıklı eğitimin ise ortalaması 4.92 ile bu eğitimin ortalamasına en yakın olandır.

"Oturuma katılmam beni memnun etti" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.17 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitim "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" eğitimidir. Ardından 4.93 ortalama puan ile "Eğitici Eğitimi" eğitimi; takiben 4.92 ortalama ile "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" başlıklı eğitim ve 4.91 ile "Importance of working with others for the gifted students" başlıklı eğitim en yüksek puanı almıştır.

"Eğitim uzmanının konu hakkındaki bilgisi güven vericiydi" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.17 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitimler "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları ve Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimidir. Ardından 4.92 ortalama puan ile "Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri" eğitimi; takiben 4.91 ortalama ile "Importance of working with others for the gifted students" başlıklı eğitim en yüksek puanı almıştır.

"Katıldığım oturum, eğitimin konusuyla ilgili gereksinimlerimi yeterince karşıladı" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.02 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitim "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimidir. Ardından 4.92 ortalama puan ile "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" eğitimi en yüksek puanı almıştır.

"Aldığım eğitim, meslektaşlarıma önereceğim düzeyde verimli geçti" ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.08 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitim "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" eğitimidir. Ardından 4.92 ortalama puan ile "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimi en yüksek puanı almıştır.

"Oturumda öğrendiğim bilgiler eğitimim için yeterliydi. " ifadesine öğretmenlerin tüm eğitimler için verdikleri tepki ortalamaları değerlendirildiğinde, ortalamaların 4.08 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ifade açısından en yüksek ortalamaya sahip olan eğitim "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" eğitimidir. Ardından 4.92 ortalama puan ile "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" eğitimi en yüksek puanı almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere, 21. yüzyıl becerileri ve yenilikçi yaklaşımları da içine alan konuları kapsayan ve bu yaklaşımları uygulamalı etkinlikler ile kazandırmayı hedefleyen eğitici eğitimi proje programının etkililik değerlendirmesini yapmaktır. Bu proje kapsamında, katılımcılara sekiz günlük ve Türkiye genelinden seçilen BİLSEM'lerde kadrolu olarak görev yapan farklı branşlardan olmak üzere toplamda 36 öğretmene eğitim verilmiştir. Eğitimler sonrasında, katılımcıların eğitim süreci ile ilgili tepkisel görüşlerini ortaya koyma amaçlı "Tepki Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır. Katılımcıların eğitim süreci ile ilgili tepkilerinin olumlu yönde olduğu, katılımcıların proje eğitim süreci içerisindeki eğitmenleri, konuları, materyalleri, sunumları ve eğitim verilen mekanı beğendikleri tespit edilmiştir. Tüm eğitmenlerin vermiş olduğu eğitimler değerlendirildiğinde, eğitimlerin katılımcılar açısından fayda sağladığı, katılımcıların öğrenmelerini ölçme bağlamında olumlu yönde değişimler sağlandığı söylenebilir. Buna ek olarak, katılımcı öğretmenler, verilmiş olan eğitimlerin bilgi ve beceri kazanmalarında büyük oranda ve olumlu yönde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların almış oldukları eğitimler sonucunda elde ettikleri kazanımları, öğretmenlik yaşantılarında uygulamaya dönüştürülebilecekleri ve yapılabilirlik düzeyinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında verilen eğitimler atölye uygulamaları ile birlikte katılımcılara da etkinlikler geliştirmeleri yolunda gerçekleştirildiği için öğretmenlerin aynı uygulamaları kendi sahalarında da uygulamaya dönüştürebileceklerine inanmışlardır denilebilir. Alan yazında bu konular ile ilgili benzer sonuçları veren farklı araştırmalar da mevcuttur. (Dağlıoğlu, 2020; Yüreğilli Göksu ve diğ., 2020).

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliklerin sınırlarının doğru bir şekilde çizilmesi, öğretmen yetiştirme programlarına ait

ana hedeflerin ortaya koyulması bağlamında önem taşımaktadır (Chan, 2001; Sak, 2010).

Çalışma kapsamında verilen eğitimler ile ilgili olarak, eğitimlerin etkili olduğu düşünülmekle birlikte araştırmanın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin, çalışmada kontrol grubu olamayışının bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sadece bu araştırmaya veri oluşturması için öğretmenlerin herhangi bir kontrol grubu olarak bu göreve gelmesi, hem ekonomik hem de etik sorunlar nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Bu sınırlılıklara ek olarak, katılımcı öğretmenlerin proje eğitimleri sonrasında öğrenmiş oldukları bilgileri, kendi kurumlarında uygulamaya aktarıp aktarmadığı, gözlemsel olarak gerçekleştirilememiştir. Kirkpatrick program değerlendirme modeli içerisindeki üçüncü aşamada yer alan davranışları ölçme bölümü, bu sebepten dolayı doğrudan gözlemleme yolu ile gerçekleştirilememiştir. Bunun yanı sıra, farklı araştırmalarda da Kirkpatrick program değerlendirme modeline ait üçüncü ve dördüncü aşamasının kullanılmadığı görülmüştür (Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Kirkpatrick de kendi kitabında örneklerle sunmuş olduğu kitabında, tüm aşamaların tüm programlar için kullanılmadığını göstermiştir (Kirkpatrick, 2006). Ancak bu aşama ile ilgili olarak, sonrasında yapılabilecek olan çalışmalarda, eğitimlere katılımcı olarak başvuran öğretmenlerin tek bir il ile sınırlandırılması ve öğretmenlerin almış oldukları eğitimleri uygulamaya yansıtma süreçlerinin de iş başı gözlem şeklinde incelenmesi daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması açısından fayda sağlayabilir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında sunulan eğitimlerin yaygınlaştırılması amacıyla ve teknolojik gelişmeler ile çağın ihtiyaçlarına daha uygun olarak güncellenmesi için paydaşların bu tarz eğitimleri ve projeleri devam ettirmesi önerilmektedir. Alan yazında bu husus ile ilgili yapılan çalışmalarda da öğretmen niteliklerinin arttırılması amacıyla hizmeti içi eğitimlerin ve yerinde eğitim hizmetleri ile ilgili imkânların geliştirilmesi önerilmektedir (Dağlıoğlu, 2020; Yüreğilli Göksu ve diğ., 2020). Özel yetenekli öğrencilerin ve her türlü eğitim-öğretimin etkililiği ile kalitesi öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Karaçalı, 2004). Buna ek olarak, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde, ekonomik ve zamansal anlamda sorun yaşanmaması açısından uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik gelişmeler kapsamında sunulan projeler ya da eğitimler ile daha büyük bir katılımcı kitlesine ulaşılabilir.

Eğitim öğretim ile ilgili olan diğer şartlar olabildiğince iyi hazırlanmış olsa da, eğer öğretmen unsuru beklenen yeterliklere sahip değil ise eğitim-öğretim i.in beklenen çıktılar ortaya çıkarılamaz. (Demirel & Kaya, 2006; Yaşar vd., 2005). Bu bağlamda eğitim süreci için en önemli unsurun öğretmen eğitimleri olduğu kaçınılmazdır ve gerekli eğitimler ülke stratejileri bağlamında daha nicel ve nitel anlamda arttırılmalıdır. Küresel gelişim ve özellikle Covid-19 salgını sonrası da önemi anlaşıldığı gibi, mevcut araştırma kapsamında özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere uygulanan eğitim programı üzerinde ortaya çıkarılan sonuçlar arasında da en yüksek

puanı Dijital programlamalar almıştır. Bu anlamda ise yenilikçi yaklaşım eğitimlerinin dijital içerikler ve üretimi bağlamında, özellikle nicel ve nitel boyutta arttırılması gerekmektedir.

Kaynakça

Baykoç, D. N. (2011). Özel *gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap Yayınları.

Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*, 59-74.

Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The hong kong teacher perspective, Roeper Review, 23 (4), 197-202. Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Merrill Prentice Hall.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *186*, 72-84.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis*, *8*(1), 1-44.

Demir, C. G. ve Demir, E. (2020). Üstün yetenekli öğrenciler ve ebeveynlerinin bilim ve sanat merkezi'ne yönelik kavramlara ilişkin bilişsel algılarının KİT aracılığıyla incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55*(2), 784-807.

Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegema Yayıncılık.

Duman, M. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve han nehri mucizesi: gezi notları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, *3*(2), 1-67.

Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, *1*(2), 81– 99.

Genç, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 89-102.

Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.

Girgin, D. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi için gereken yeterlilikler: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (74),895-915.

Girgin, D. (2019).Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci ailelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin ihtiyaçları. *Turkish Studies Educational Sciences, 14*(5), 2293-2319.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*, 25-28.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

Karaçalı, A. (2004). "Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlikleri" üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (58).*

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Kaya, Y., Günay, R. ve Damgacı F. K. (2015). Kirkpatrick dört düzey program değerlendirme modeli. *The Journal of International Education Science*, *2*(5), 89-97.

Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 115-122.

Kirkpatrick, D., and Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.

Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., (Eds.), *Proceedings 1st Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2* (s. 141-152), Surfer Paradise, Australia.

MEB. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı iç denetim birimi başkanlığı, bilim ve sanat merkezleri süreci (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim raporu*, 2010/14, Ankara.

Metin, Mustafa. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri.* Maya Akademi.

Satmaz, İ, ve Evin Gencel, İ. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (42),* 59-73.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

Şimşek, H. (1997). *Paradigmalar savaşı kaostaki Türkiye.* Sistem Yayınları.

Tortop, H. S., ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Journal of Gifted Education Research*, *4*(2), 11-28.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202-248. Doi: 10.2307/1170754.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 1. İstanbul Çalıştayı. (2013). *Eğitimcilerin eğitimi*, http://erzurumram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/21/969720/dosyalar/2017_02/130 85414_ustunzekalaltay.pdf

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 1. İstanbul Çalıştayı. (2013). *Eğitimcilerin eğitimi*, http://erzurumram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/21/969720/dosyalar/2017_02/130 85414_ustunzekalaltay.pdf

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *51*(1), 183-201. Doi:10.30964/auebfd.405860

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği.* Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H., ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 51-64.

Yüreğilli Göksu, D. (2021). M. S. Köksal ve M. R. Barın (Edt.), *Özel Yetenek ve BİLSEM'ler* (s. 189-227). MEB: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Yüreğilli Göksu, D., Yalçın, S., Gelişli, Y., ve Taşpınar, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için geliştirilen yenilikçi yöntem ve tekniklere ilişkin programın etkililiği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55*(4), 2704-2720. DOI: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.12.1501

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2887-2902)

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Değer Düzeylerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsrafil YAŞIN[1], Metin TAN[2]

1 Dr, Beçin Ortaokulu Milas/Muğla, israfil_58@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9395-8474.

2 Dr, Ünler Ortaokulu Şehitkamil/Gaziantep, metintan58@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7873-2058.

Gönderilme Tarihi: 25.09.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1180032

Atıf: "Yaşın, İ., ve Tan, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2887-2902. DOI: 10.37669/milliegitim.1180032"

Öz

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı Muğla ili Milas ilçesindeki ortaokullarda okuyan araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 238'i kadın ve 235'i de erkek olmak üzere toplam 473 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile "Adalet", "Dostluk", "Özdenetim", "Sorumluluk" ve "Yardımseverlik" alt boyutlarından oluşan "Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği (BESDDEÖ)" uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin en yüksek değer düzeyini "Adalet" (4,32±0.75), en düşük değer düzeyini ise "Dostluk" (3,88±0.78) boyutunda sergiledikleri bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre "Adalet" (z=-1.990, p=.047<.05) ile "Özdenetim (z=-2.259, p=.024<.05) boyutlarında kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<.05). Öğrencilerin sınıf değişkenine göre ise "Adalet (z=-.447, p=.665>.05), "Dostluk" (z=-1.167, p=.243>.05), "Özdenetim" (z=-528, p=.597>.05), "Sorumluluk" (z=-1.239, p=.215>.05), "Yardımseverlik" (z=-.080, p=.936>.05) boyutları ile BESDDEÖ toplam puanlarında (z=-.423, p=.673>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>.05). Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin BESDDEÖ'den aldıkları puanlara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde beden eğitimi ve spor dersine yönelik değerlere sahip oldukları, sınıf değişkeninin ise beden eğitimi ve spor dersi değer düzeyini etkilemediği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *spor, beden eğitimi, değer eğitimi, öğrenci*

Investigation of Secondary School Students' Value Levels for Physical Education and Sports Lesson

Abstract

The study group of the research, which was conducted to examine the value levels of secondary school students for physical education and sports lessons, consists of a total of 473 students, 238 of whom were women and 235 of whom were men, who voluntarily agreed to participate in the research studying in secondary schools in Milas district of Muğla province in the 2021-2022 academic year. Data were collected by applying the "Physical Education and Sports Lesson Values Education Scale" (PESLVES), which consists of the sub-dimensions of "Justice", "Friendship", "Self-control", "Responsibility" and "Helpfulness" with the personal information form. As a result of the research, it was found that secondary school students exhibited the highest value level of physical education and sports lessons in the dimension of "Justice" (4.32±0.75) and the lowest value level in the dimension of "Friendship" (3.88±0.78). According to the gender variable, statistically significant differences were obtained in favor of female students in the dimensions of "Justice" (z=-1.990, p=.047<.05) and "Self-control (z=-2.259, p=.024<.05). According to the class variable of the students, "Justice (z=-.447, p=.665>.05), "Friendship" (z=-1.167, p=.243>.05), "Self-control" (z=- 528, p=.597>.05), "Responsibility" (z=-1.239, p=.215>.05), "Helpfulness" (z=-.080, p=.936>.05) There was no statistically significant difference between the dimensions and the total scores of PESLVES (z=-.423, p=.673>.05). As a result, it can be stated that female students have higher values for physical education and sports lessons than male students according to the scores of the students participating in the study in the PESLVES, and the class variable does not affect the value level of physical education and sports lessons.

Keywords: *sports, physical education, value education, student*

Giriş

Değerler bir toplumun sosyo-kültürel ögelerine anlam veren önem kazandıran davranış ölçütleri (Tezcan, 1974), bir şeyin karşılığı, değdiği kıymet ve yararlı özellikleridir (Tezcan, 2018). Dünyanın her yerinde ülkeler eğitim aracılığı ile akademik anlamda başarılı bireyler yetiştirmenin yanında bireylerin kendi toplumlarının özelliklerini yansıtan en iyi karaktere, bilince ve değerler bütününe de sahip olmalarını isterler (İşcan, 2007; Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Bundan dolayı okulların öğrencilere akademik eğitim vermenin yanında, onları olumlu değerlere sahip insanlar olarak da yetiştirmesi gerekmektedir (Suh ve Traiger, 1999). Değer eğitimi, bireyin değer geliştirmesine yardımcı olarak sağlıklı bir hayat kurmasını sağlar. Değer eğitimi aracılığıyla birey yaşadığı topluma katkı sağlar. Daha geniş bir ifadeyle, eğitim kurumlarında yapılandırılan bilgi, beceri, tutum ve değerler konusunda kazanımlar elde eden

kişiler diğer bireylere yardım etmenin önemini kavrar ve bu doğrultuda da tutum ve davranışlar sergilerler (Kirschenbaum, 1994). Toplumsal değerleri davranış ve tutum haline getiren bireyler sayesinde de toplumsal çatışmalar azalır (Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998).

Birey üzerinde birçok etkisi bulunan spor, bireyden başlayarak tüm toplumun kültür yapısını etkilemekte ve değiştirmektedir. Sporun birey üzerindeki değişim ve dönüşümü nedeniyle, toplumsal kültürün yapılandırılması için çok önemli bir etkiye sahiptir (Gök, 2021; Güven, 1999). Sporcunun yoğun antrenmanlar ve müsabakalar esnasında çeşitli baskılara maruz kaldığında sorumluluk, dürüstlük ve adalet gibi daha birçok temel ahlaki değerleri göz önüne alarak davranışlarına yön vermek zorundadır (Rudd, 2005). Bu değerleri kişilik haline getiren birey ahlaki yönden güçlü, karakteri gelişmiş olarak topluma katkı sağlamaktadır. Sporun toplumu yönlendirmedeki etkisi nedeniyle geçmişten günümüze kadar yöneticiler veya yönetimde söz sahibi olanlar müsabakalara, karşılaşmalara ve yarışmalara önem vermişlerdir. Bu sayede toplumdaki bireyler başarılı olan sporcularla kendisini özdeştirmiş, güven ve kıvanç duyarak ortak duygularda birleşmişlerdir (Erdemli, 2021). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 18.07.2017 tarihi itibari ile öğretim programlarının yenilenmesi hakkında yapmış olduğu açıklamasında 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 51 müfredatı içine alan öğretim programını yenilemek için faaliyetler yürütüldüğünü açıklamıştır. Bu çalışmalar sonucunda okullarda benimsetilmesi istenen ana değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik" olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a; Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b).

Okullarda ve okul dışında gerçekleştirilen sportif aktiviteler öğrencileri ahlaki olarak geliştirmesine paralel olarak birçok değeri kazandırmaktadır. Katıldığı etkinlikler aracılığı ile öğrenciler "dürüstlük, erdem, adalet, eşitlik, tarafsızlık, sevgi, saygı" gibi birçok değeri kazanacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Beden eğitimi ve spor derslerinde kazandırılması hedeflenen "dürüstlük, saygı ve aidiyet" gibi daha birçok değeri çeşitli antrenmanlar, müsabakalar, etkinlikler aracılığıyla kazanan öğrenciler, davranış haline getirdiği değerleri sadece spor ortamında değil günlük yaşam içerisinde de sergilemektedirler (Görgüt ve Tutkun 2018; Koh, Ong ve Camiré, 2016). Alan yazını incelendiğinde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin bireyin toplumsallaşma sürecinde olumlu etkilerini araştıran, hatta yaşadığı topluma uyum sorunu yaşayan bireylerde iyileştirici etkilerini ortaya koyan birçok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Çelik, Esentürk ve İlhan, 2020; Tan, Yaşın, Çolakoğlu ve Şahin, 2020; Tan ve Çolakoğlu, 2022; Yaşın, Tan, Çolakoğlu ve Şahin, 2020). Sporun içinde var olan değerler sayesinde toplumların bilinçlendirilmesinin yanında ekonomik, sosyal,

siyasal ve daha birçok toplumsal problemin çözümünde bir araç olması bu sayede toplumun değişmesi gelişmesi mümkün olacaktır (Şahin, 2018).

Türk Millî Eğitim politikalarında bir amaç olarak belirlenen; toplumun geleceğini şekillendirecek nitelikli insan ihtiyacı için bilinçli, kültürlü, değerlerine sahip çıkan, bilhassa Türk Millî Eğitiminin amaçlarında belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi için öğrencilerimizi bu amaçlar doğrultusunda hazırlama konusunda en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir. Okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar okullarda günlük yaşama yönelik olarak ders müfredatları içerisinde çeşitli değerler öğrencilere kazandırılmaktadır. Beden eğitimi derslerinde de öğrencilere sportif etkinliklerde, sosyal yaşamda ve insan ilişkilerinde uygulayabilecekleri birtakım değerler kazandırılmaktadır. Spordaki istenilen davranış, her zaman iyiye, güzele ve pozitif yönde ilerlemeye katkı sağlar. Başka insanlarla tartışmak ya da üstünlük sağlamak değil, bireyin sınırlarının farkına varması, kendini iyi bir şekilde geliştirme gayretinde olması ve kendisine üstünlük sağlama çabasında bir tavırdır (Erdemli, 2021: 339). İnsanın doğasında var olan ve spor aracılığıyla keşfettiği, bu sayede geliştirdiği erdemleri yaşantısının tamamına yansıtır. Bu açıdan bakıldığında spor değerler eğitiminin öğretiminde ve uygulama aşamasında önemli bir araçtır (Kuter ve Kuter, 2012).

Alan yazını incelendiğinde öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değerleri ile çeşitli konulardaki değer düzeylerine yönelik farklı ölçekler uygulanarak yapılan araştırmalara rastlanılmaktadır (Balcıoğlu, 2003; Beldağ, Özdemir ve Nalçacı, 2012; Kapan, 2014; Koh vd., 2017; Yücekaya, 2017; Işıkgöz, Esentaş ve Işıkgöz, 2018; Sarıçam ve Özbey, 2018; Osmanoğlu, 2019; Sağın ve Karabulut, 2019; Zekioğlu, Gürsoy, Gürsoy ve Çamlıyer, 2020; Temel ve Kangalgil, 2021; Tan ve Çolakoğlu, 2022). Bu araştırmaların yanında Temel'in (2022) araştırmamızda kullanılan Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeğini (BESDDEÖ) farklı bir araştırma yöntemi kullanarak 7. sınıflara uyguladığı araştırma da bulunmaktadır. Alan yazınında 7. ve 8. sınıfların beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışma olmaması ve BESDDEÖ'nün farklı sınıf düzeylerinde ilk defa kullanılmasından dolayı alan yazın taraması ışığında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeyleri merak konusu olmuştur. Beden eğitimi ve spor dersi ile kazandırılan değerlerin kalıcılığının ve düzeyinin tespit edilmesinin yanında beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinde eksik olan değerlerin belirlenerek bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara yeni fikirler vermesi ve karar vericilere öneri oluşturmasından dolayı araştırmamız önem arz etmektedir. Verilen bilgiler ışığında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeyleri hangi seviyede dir?

2. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre fark var mıdır?

3. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinde sınıf değişkenine göre fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerini incelemek amacı ile yapılan araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2018) göre genel tarama modeli; "Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir."

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 yılında Muğla ili Milas ilçesindeki 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Muğla ili Milas ilçesindeki 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olup araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü toplam 473 öğrenci oluşmaktadır. İlkokulda beden eğitimi derslerine beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden ve 5. ve 6. sınıflarda öğrenilen değerlerin 7. ve 8. sınıflarda kalıcı davranışlara dönüşeceği düşünüldüğünden dolayı bu öğrenci grubu ile çalışma yapılması uygun görülmüştür. Araştırmaya katılan 473 öğrencinin 238'i (%50,3) kadın, 235'i (%49,7) ise erkektir. 208 (%44) öğrenci 7. sınıfta, 265 (%56) öğrenci ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Örneklemin belirlenmesinde katılımcıların araştırmaya istekli olarak katıldıkları ve araştırmaya uygun olduklarından dolayı belirlendikleri örnekleme türü olan elverişli örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerinin toplanması aşamasında kişisel bilgi formu ile birlikte öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik değer düzeylerini belirlemek için Kangalgil, Özgül, Temel, Kural ve Karagöz'ün (2021) geliştirdiği "Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği (BESDDEÖ)" kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda BESDDEÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir. BESDDEÖ toplam 28 madde olmak üzere "Adalet", "Dostluk", "Özdenetim", "Sorumluluk" ve "Yardımseverlik" alt boyutlarından oluşmaktadır. "1 (Ke-

sinlikle katılmıyorum)", "2 (katılmıyorum)", "3 (kararsızım)", "4 (katılıyorum)" ile "5 (kesinlikle katılıyorum)" aralığında derecelendirilen ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 28 ile en yüksek 140 puan arasında değişmektedir. Değer puanları ölçeğe göre ifade edildiğinde en düşük 28 ile en yüksek 50 puan arası "Çok Olumsuz", 51 ile 73 puan arası "Olumsuz", 74 ile 96 puan arası "Orta", en düşük 97 ile en yüksek 118 puan arası "Olumlu" ve 119 puan üzeri "Çok Olumlu" değer yargısıdır. Aritmetik ortalama üzerinden "1" ile "1,79" puan arası "Çok Olumsuz", "1,80" ile "2,59" puan arası "Olumsuz", "2,60" ile "3,39" puan arası "Orta", "3,40" ile "4,19" puan arası "Olumlu", "4,20" puan ve üzeri ise" Çok Olumlu" değer yargılarıdır. BESDDEÖ'den alınacak puanların yüksek olması değerler eğitimi ile ilgili "Olumlu" değer yargılarını anlatmaktadır (Kangalgil vd., 2021).

Etik Kurul İzni

"Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi" "Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun" 21.02.2022 tarih ve 23 sayılı kararı ile araştırmanın etik kurallara uygun olduğu bildirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Muğla Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 23.03.2022 tarih ve 46281807 sayılı yazı ile alınan izin doğrultusunda araştırmacılar tarafından okullara gidilerek dağıtılan ölçek formu araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere kendi öğretmenleri tarafından uygulanarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

7. ve 8. sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu ile birlikte BESDDEÖ uygulanarak toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik programına girilerek analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirlik analizleri için yapılan Cronbach's Alpha testi güvenilirlik katsayıları; Adalet boyutunda .76, Dostluk boyutunda .70, Özdenetim boyutunda .82, Sorumluluk boyutunda .86, Yardımseverlik boyutunda .85, BESDDEÖ için ise .94 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak .70'in üzerindeki Cronbach Alfa değerlerinin kabul edilebilir olmasından (Pallant, 2017) hareketle veri toplama araçlarının araştırma için güvenilir seviyede ölçme yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin BESDDEÖ'den aldıkları puanların normallik varsayımı analiz edildiğinde Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testlerine ilişkin istatistiklerin $p<.05$'e göre anlamlı olduğu, ölçeklerden alınan puanların normal dağılım göstermeyerek normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Grupların dağılımı normal olmadığından dolayı öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre gruplar arasındaki farkı tespit etmek için non-parametrik Mann Whitney-U testi uy-

gulanmıştır. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış olup p<.05 değerleri ise istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Öğrencilerin BESDDEÖ Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	n	Ortalama Puan			Toplam Puan			Çarpıklık	Basıklık
		Min	Max	Ort.± S	Min	Max	Ort.± S		
Adalet	473	1	5	4.32±0.75	3	15	12.97±2.27	-1.784	4.037
Dostluk	473	1	5	3.88±0.78	4	20	15.54±3.13	-.871	.896
Özdenetim	473	1	5	4.19±0.71	6	30	25.14±4.31	-1.629	3.889
Sorumluluk	473	1.29	5	4.38±0.69	9	35	30.70±4.89	-1.955	4.578
Yardımseverlik	473	1.25	5	4.08±0.72	10	40	32.64±5.82	-1.070	1.326
Toplam	473	1.29	5	4.17±0.62	36	140	117.01±17.45	-1.510	3.667

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin BESDDEÖ'den aldıkları puanlara göre yapılan tanımlayıcı analizler sonucunda adalet boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve ortalama "12.97" puan, dostluk boyutunda en düşük "4" en yüksek "20" ve ortalama "15.54" puan, özdenetim boyutunda en düşük "6" en yüksek "30" ve ortalama "25.14" puan, sorumluluk boyutunda en düşük "9" en yüksek "35" ve ortalama "30.70" puan, yardımseverlik boyutunda en düşük "10" en yüksek "40" ve ortalama "32.64" puan, BESDDEÖ toplamda da en düşük "36" en yüksek "140" ve ortalama "117.01" puan aldıkları betimlenmiştir. BESDDEÖ alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile ortalama puanlara göre öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değerlerinin olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Değişken	n 473	Ort.±S	Md	S.O.	S.T.	z	p
BESDDEÖ	Adalet	Kadın	238	13.14±2.21	14	249.14	59296,50	-1.990	.047*
		Erkek	235	12.79±2.31	13	224.70	52804,50		
	Dostluk	Kadın	238	15.73±2.99	16	244.21	58122.50	-1.162	.245
		Erkek	235	15.34±3.27	16	229.70	53978.50		
	Özdenetim	Kadın	238	25.58±4.12	26	251.04	59747.00	-2.259	.024*
		Erkek	235	24.69±4.45	26	222.78	52354.00		
	Sorumluluk	Kadın	238	31.00±4.51	32	241.56	57490.50	-.736	.462
		Erkek	235	30.39±5.23	32	232.39	54610.50		
	Yardımseverlik	Kadın	238	32.96±5.45	34	241.67	57518.50	-.750	.453
		Erkek	235	32,33±6.17	33	232.27	54582.50		
	Toplam	Kadın	238	118.43±16.48	121	247.80	58977.00	-1.730	.084
		Erkek	235	115.57±18.31	118	226.06	53121.00		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; dostluk (z=-1.162, p=.245>.05), sorumluluk (z=-.736, p=.462>.05), yardımseverlik (z=-.750, p=,453>.05) boyutlarına ve BESDDEÖ toplam puanına (z=-1.730, p=.084>.05) göre istatistiksel olarak fark elde edilmemiştir (p>.05). Adalet (z=-1.990, p=.047<.05) ile özdenetim (z=-2.259, p=.024<.05) boyutlarında ise kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<.05). Elde edilen bu sonuçlara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde adalet ve özdenetim değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Değişken	n	Ort.±S	Md	S.O.	S.T.	z	p
			473						
BESDDEÖ	Adalet	7. Sınıf	208	13.02±2.01	14	233.90	48651.50	-.447	.665
		8. Sınıf	265	12.92±2.45	14	239.43	63449.50		
	Dostluk	7. Sınıf	208	15.48±2.86	16	228.77	47585.00	-1.167	.243
		8. Sınıf	265	15.59±3.34	16	243.46	64516.00		
	Özdenetim	7. Sınıf	208	25.22±3.81	26	233.27	48520.50	-.528	.597
		8. Sınıf	265	25.08±4.66	26	239.93	63580.50		
	Sorumluluk	7. Sınıf	208	30.88±4.75	32	245.72	51109.00	-1.239	.215
		8. Sınıf	265	30.55±4.99	32	230.16	60992.00		
	Yardımseverlik	7. Sınıf	208	32.54±5.97	33	236.44	49178.50	-.080	.936
		8. Sınıf	265	32.72±5.71	34	237.44	62922.50		
	Toplam	7. Sınıf	208	117.16±16.09	120	234.00	48672.50	-.423	.673
		8. Sınıf	265	116.89±18.48	120	239.35	63428.50		

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sınıf değişkenlerine göre yapılan Mann Whitney-U Testinin sonuçlarına göre; adalet (z=-.447, p=.665>0,05), dostluk (z=-1.167, p=.243>.05), özdenetim (z=-528, p=.597>.05), sorumluluk (z=-1.239, p=.215>.05), yardımseverlik (z=-.080, p=.936>.05) boyutlarına ve BESDDEÖ toplam puanına (z=-.423, p=.673>.05) göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>.05). Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin sınıf değişkenlerine göre farklılaşmayarak benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tartışma

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada öğrencilerin BESDDEÖ'den aldıkları puanlara göre yapılan tanımlayıcı analizler sonucunda sorumluluk puan ortalamalarının diğer boyutların ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (tablo 1). Kangalgil vd. (2021) değer puanlarının ölçeğe göre derecelendirildiğinde 97 ile 118 arası puanlar ile aritmetik ortalama üzerinden de 3.40-4.19 arası puanların olumlu değer yargıları olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmamızda da öğrencilerin BESDDEÖ'den aldıkları toplam puan ve ortalama puanları dikkate alındığında olumlu değer yargılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Işıkgöz vd. (2018) yaptıkları araştırmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değerleri "sıklıkla" ve "her zaman" sergiledik-

lerini tespit etmişleridir. Doğan (2015) ise yaptığı araştırmada öğrencilerin "Sportif Erdem", "Dayanışma", "Duyarlı Olma" "Sorumluluk" alt boyutlarında "tamamen katılıyorum" düzeyinde, "Özgüven" ve "Milli Kültür" alt boyutlarında ise "katılıyorum" düzeyinde olduklarını belirlemiştir. Sağın ve Karabulut'da (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersi değerlerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Temel ve Kangalgil'de (2021) araştırmalarında öğrencilerin öğretim programları içerisinde yer alan değerlerden; kurallara uyma, saygı, sorumluluk, iş birliği, farkındalık ve ulusal bayramlara katılmaya istekli olma kazanımlarını iyi düzeyde edindiklerini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma sonucumuz değerlendirildiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde değer yönelimi ölçeği toplam puanları ve alt boyutları ile ilgili değer düzeylerinin yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde hedeflenen değerlerin kazandırıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testinin sonuçlarına göre; dostluk, sorumluluk, yardımseverlik boyutlarına ve BESDDEÖ toplam puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (tablo 2). Anlamlı farklar elde edilmemesine rağmen ortalamaların kadınlar lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Adalet ile özdenetim alt boyutlarında ise kadınlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<.05$). Araştırmamızın sonuçlarından hareketle kadınların değer düzeylerinin erkeklerden daha iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak Temel (2022) 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 91 öğrenci ile yaptığı çalışmada özdenetim boyutunda erkekler lehine anlamlı bir sonuç bulmuş diğer alt boyutlarda ve ölçek toplamında da ortalamaların erkekler lehine pozitif olduğunu tespit etmiştir. Temel (2022) tarafından araştırmamızdan farklı olarak elde edilen bu sonucun örneklem sayısının düşüklüğünden kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Balcıoğlu'nun (2003) yaptığı araştırma sonuçlarına göre kadınlar erkeklere göre empati yapma yetenekleri, fedakarlıkta bulunmaları, duygudaşlık yapmaları, çevresindeki yaşanan olaylar karşısında daha duyarlı olmaları ve özveride bulunmaları gibi birçok açıdan erkeklerden farklılık göstermektedirler. Balcıoğlu'nun (2003) çalışma sonuçları ile araştırmamızın sonucu paralellik göstermektedir. Tan ve Çolakoğlu'da (2022) yaptıkları araştırmada temel demokratik değer düzeylerinin iş birliği ve özgüven alt boyutlarında kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında herhangi bir anlamlı fark elde etmediklerini, farklılıklara saygı, adil olma alt boyutları ile temel demokratik değer düzeyleri ölçek toplamında ise kadın öğrenciler lehine anlamlı farklar bulduklarını ifade etmişlerdir. Yücekaya (2017) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada "dayanışma, saygı, milli kültür ve beraberlik, farkındalık, sağlıklı yaşam ve beslenme" boyutlarından oluşan beden eğitimi ve

spor dersi değerleri bakımından kadın öğrencilerin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Işıkgöz vd.'de (2018) araştırmalarında "farkındalık" ile "milli kültür" ve "beraberlik" alt boyutlarında kadın öğrencilerin daha iyi olduklarını tespit etmişlerdir. Beldağ vd. (2012) ile Kapan'da (2014) araştırmalarında ortaokulda öğrenim gören kadın öğrencilerin adil olma değerine erkeklerden daha fazla önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Sarıçam ve Özbey'de (2018) araştırmalarında kadın öğrencilerin adalet algısı yüksek bulunmuş ve kadın öğrencilerin toplumsal değerleri erkeklerden daha iyi algıladıklarını bulmuşlardır. Osmanoğlu (2019) ile Zekioğlu vd. de (2020) araştırmalarında ortaokulda öğrenim gören kadın öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Göl-Güven (2021) kadınların ve erkeklerin duygusal durumlar karşısında hissettikleri arasında farklılık olabileceğini ifade etmiştir. Bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bulgular araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Doğumdan başlayarak toplumun kadınlara davranış şekilleri ile kadınlardan beklenen davranışlar erkeklere göre farklıdır. Toplum olarak kadınlara benimsetilen roller, beklenen davranışlar gibi pek çok değişken, insanın değer gelişimine de etki etmektedir. Araştırmamızda adalet ve özdenetim boyutlarında kadınlar lehine bulunan farkları ise kadınların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olmaları ile doğaları gereği daha fazla duygusal olmalarının etkisiyle eşitlik ve adillik konusunda yüksek düzeyde değerlere sahip olabilmeleri ile açıklayabiliriz. Yaptığımız çalışma sonuçları ve yukarıda belirtilen çalışma sonuçlarının paralel şekilde sonuçlanmasının kadınların cinsiyet özelliği ile toplumun kadınlardan beklenen davranış biçimlerinin etkisinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testinin sonuçlarına göre, adalet, dostluk, özdenetim, sorumluluk, yardımseverlik boyutları ile BESD-DEÖ toplam puanına göre 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ölçek toplamında ve alt boyutlarında ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir (tablo 3). Tan ve Çolakoğlu' da (2022) araştırmalarında spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre Temel Demokratik Değerler Ölçeğinin "iş birliği, özgüven, farklılıklara saygı ve adil olma" alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmadıklarını, sınıf değişkeninin temel demokratik değerleri etkilemediğini ifade etmişlerdir. Tan ve Çolakoğlu (2022) tarafından elde edilen bu bulgular araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeyleri bakımından sınıf değişkenine göre fark bulunmamasını ilkokuldan itibaren sportif etkinlikler ve beden eğitimi derslerinde çeşitli aktiviteler sırasında adalet, dostluk, özdenetim, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerleri kazanan öğrencilerin bu kazanımlarını kalıcı davranış haline getirmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Sonuç

Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin BESDDEÖ'den aldıkları puanlara göre genel olarak değer düzeylerinin yüksek olduğu hedeflenen beden eğitimi ve spor dersi değerlerinin öğrencilere kazandırıldığını, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersi değer düzeylerinin daha yüksek olduğu, cinsiyetin beden eğitimi ve spor dersi değer düzeylerini etkilediği, sınıf değişkeninin ise beden eğitimi ve spor dersi değer düzeyini etkilemediği ifade edilebilir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değer düzeylerinin genel olarak yeterli olmasının yanında alt boyutlarda eksiklikleri tespit edilen değer düzeyleri için beden eğitimi ve spor dersi programı geliştiren araştırmacılar için çalışma sonuçlarımızın ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öneriler

1. Öğrencilerin kazandıkları değer yargılarını günlük hayatta ve sportif faaliyetlerde uygulamaları için gerekli yönlendirmelerin yapılması,
2. Yeteri kadar kalıcılığı sağlanamamış değerler hakkında beden eğitimi öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
3. Araştırmanın öğrencilerin farklı değişkenleri kullanılarak yapılması,
4. Araştırmanın farklı örneklem gruplarının karşılaştırılmasına olanak tanıyacak şekilde yapılması,
5. Araştırmanın farklı yaştaki okul sporlarına katılan sporcu gurupları ile yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Balcıoğlu, İ. (2003). *Sporun sosyolojisi ve psikolojisi* (*1. Baskı*). Hayat Yayıncılık.

Beldağ, A., Özdemir, Ü., ve Nalçacı, A. (2016). İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20* (3), 1185-1199. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265513.

Çelik, O. B., Esentürk, O., ve İlhan, L. (2020). Sporcularla sedanter bireylerin olumlu düşünme becerileri üzerine bir karşılaştırma. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi, 4* (1), 50-58. https://doi.org/10.30769/usbd.726995.

Doğan, İ. (2015). *Beden eğitimi dersinin öğrenciye kazandırdığı değerlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdemli, A. (2021). *Spor yapan insan* (*2. Basım*). E Yayınları.

Gök, O. (2021). *Antrenör davranışlarının sporcuların değer gelişimine etkisi*. Gazi Kitabevi.

Göl-Güven, M. (2021). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme.* Göl-Güven, M. (Edt.), Sdö tanımı, kavramsal çerçevesi ve modeller (s 27-140). Yeni İnsan Yayınevi.

Görgüt İ., ve Tutkun E. (2018). Views of physical education teachers on values education. *Universal Journal of Educational Research, 6* (2), 317-332. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060215.

Güven, Ö. (1999). *Türklerde spor kültürü (2. Basım)*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Işıkgöz, M. E., Esentaş, M., ve Işıkgöz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Batman il örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 4* (4), 661-676. https://doi.org/10.24289/ijsser.464221.

İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kangalgil M., Özgül F., Temel A., Kural T., ve Karagöz Y. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi değerler eğitimi ölçeği (BESDDEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 15* (1), 70-80.

Kapan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi (33 b.)*. Nobel.

Kirschenbaum, H. (1994). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Allyn & Bacon.

Kuter, F. Ö., ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 75-94.

Koh, K. T., Camiré, M., Lim Regina, S. H., and Soon, W. S. (2017). Implementation of a values training program in physical education and sport: a follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22* (2), 197-211. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1165194.

Koh KT., Ong SW., and Camiré M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21* (3), 295-312. https://doi.org/10.1080/17408989.2014.990369

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018a). *Beden eğitimi ve spor eğitim programı ortaokul (5-6-7 ve 8. sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Beden eğitimi ve spor dersi ortaöğretim 9-10-11 ve 12. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Osmanoğlu, M. E. (2019). *Ortaokul programının değerlerimizi kazandırma düzeyinin sınıf bazında karşılaştırmalı analizi: Ardahan ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu spss ile adım adım veri analizi* (2 b.) (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.). Anı.

Rudd A. (2005). *Which "character" should sport develop?.* The Physical Educator, *62*(4), 205-211.

Sarıçam, H., ve Özbey, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde demokrasi algısı, deontik adalet, toplumsal değerler algısı arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi, 19* (1), 161-181. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/38460/349907.

Sağın, A. E., ve Karabulut, Ö. (2019). Beden eğitimi ve spor dersine yönelik ortaokul öğrencilerinin değer düzeylerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği). *International Journal of Mountaineering and Climbing, 2* (2), 27-34. DOI: 10.36415/dagcilik.644204.

Suh, B. K., and Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education, 119* (4), 723-723.

Şahin, M. (2018). *Sporda etik değerler*. Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F. F., and Şahin, M. (2020). The effect of sport on perceived social support and future attitudes. *African Educational Research Journal, 8* (4), 822-830. https://doi.org/10.30918/AERJ.84.20.151.

Tan, M., ve Çolakoğlu, F. F. (2022). *Okul sporları müsabakalarına katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ile temel demokratik değer düzeylerinin incelenmesi*. Gazi Kitabevi.

Temel, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değer algıları ve tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Niğde Ömer Halis Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Temel, A., ve Kangalgil, M. (2021). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim, 50* (229), 445-462. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/60215/874865.

Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. (3. Baskı). Pegem Akademi.

Winter, P. A., Newton, R. M., and Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: the effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education, 14* (4), 385- 400.

Yaşın, I., Tan, M., Çolakoğlu, F. F., and Şahin, M. (2020). Investigation of the problem solving and excellence levels of the secondary school students who do sports

and does not. *Asian Journal of Education and Training, 6* (3), 499-504. https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.63.499.504.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yücekaya, M. A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değerlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Zekioğlu, A., Gürsoy, S., Gürsoy, R., ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Humanistic Perspective, 2* (1), 9-17.

9-17 Yaşındaki Çocukların Adalet Değerine Yüklediği Anlamların Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevgi COŞKUN KESKİN[1], Elif İÇÖZ ARSLAN[2]

1 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, scoskun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8477-6134.

2 Uzm., MEB, Sakarya Üniversitesi Doktora Öğrencisi, arslanelif@hotmail.com.tr, ORCID: 0000-0003-1840-8736.

Gönderilme Tarihi: 27.09.2022 Kabul Tarihi: 02.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1181069

Atıf: "Coşkun Keskin, S., ve İçöz Arslan, E. (2023). 9-17 yaşındaki çocukların adalet değerine yüklediği anlamların metaforlar aracılığıyla değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2903-2928. DOI: 10.37669/milliegitim.1181069"

Öz

Çalışmada değerler eğitimi müfredatının temel aldığı kök değerlerden biri olan öte yandan ahlak felsefesinde pek çok değerin öncülü mahiyetindeki adalet değeri ele alınmıştır. Şöyle ki, adaletin olduğu her yerde huzur, güven, mutluluk, özgürlük tecelli eder. Bu denli önemli olan ve ideal toplumun temelini oluşturan bir değerin, bireylerdeki algısını ortaya koymak da oldukça elzemdir. Bu nedenle çalışmada, geleceğin mimarı olan çocukların adalet değerini nasıl algıladığı ve onların adalet değerine yükledikleri doğru ve yanlış anlamları mecaz yoluyla, temel nitel araştırma deseni kullanılarak incelenmiştir. Bu amaçla maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak, 9 ve 17 yaş aralığındaki ve Türkiye'nin farklı yedi bölgesinden toplam 525 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu bağlamda adalet değerinin neye/kime, niçin benzediği sorulmuş ve alınan cevaplar "niçin" sorusu dikkate alınarak gerekçeli kodlama yapılmış ve temalandırmalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan 525 öğrencinin % 35 ini adalet değerini TDK' da (2005) verilen anlamı bağlamında doğru temel anlamı ile betimlemişlerdir. Adaletin temel anlamını vurgulayan öğrencilerin % 17.5 i "hakkaniyetli olma" ya vurgu yapmış, 525 öğrencinin % 22 si adalet değerine yanlış anlam yükleyerek kavram yanılgılarını sergilemişlerdir. Kavram yanılgısına sahip öğrencilerin % 20'si adaleti eşitlik ile karıştırmışlardır. Öte yandan mecazlarda adaletin kaynağı, uygulayıcıları, sonucu, sembolleri, timsalleri üzerinde de durulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci yaşlarının büyüdükçe, adaleti "sitemli ifadelerle" anlatmaya çalıştıkları fark edilmiş, yaş arttıkça öğrencilerde adaletin yanlış anlamı olan "eşitlik" ten, doğru anlamı olan "hakkaniyetli olma" ya doğru bir yönelme olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *değer, adalet, mecaz, eşitlik*

* Bu çalışma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi' nde bildiri olarak sunulmuştur.

Evaluation of the Meanings 9-17- Year Old Children Attribute to the Value of Justice through Metaphors

Abstract

In this study, the value of justice, which is one of the root values on which the values education curriculum is based, on the other hand, which is the precursor of many values in moral philosophy, will be discussed. That is, wherever there is justice, peace, trust, happiness and freedom are manifested. It is also essential to reveal the perception of individuals of such an important value that forms the basis of the ideal society. For this reason, the study examined how children, who are the architects of the future, perceive the value of justice and the right and wrong meanings they attribute to the value of justice through metaphors, using a basic qualitative research design.. For this purpose, using the maximum variation sampling, reached a total of 525 students ranging in age from 9 and 17 and seven different regions of Turkey. In this context, it was asked what / to whom and why the value of justice resembles, and the answers received were coded and themed by considering the question "why". 35 % of the 525 students participating in the study have correctly described the value of justice in the context of the meaning given in TDK (2005). 17.5 % of the students who emphasized the basic meaning of justice emphasized "being fair", and 22% of the 525 students showed misconceptions by attributing a misunderstanding to the value of justice. 20% of students with misconceptions confused justice with equality. On the other hand, in the metaphors, the source of justice, its practitioners, results, symbols, and exemplars are also emphasized. In addition, it has been noticed that as the age of the students grows, they try to explain justice with "reproachful expressions", and as the age increases, it has been observed that there is a shift from the wrong meaning of justice to "equity" which is the right meaning ‘’being fair”.

Keywords: *values , justice, metaphor, equality*

Giriş

Adalet, Arapça kökenli bir kelimedir ve Arapça lugatta (Mutçalı, 2012: 601); “*hak yememek, eşit davranmak, aralarında ayırım gözetmemek, denk olmak, dengelemek, dürüstlük, doğruluk, düzgünlük*” şeklinde verilmektedir. Türkçe sözlükte (TDK, 2005) “*yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk*” şeklinde verilmektedir. Akarsu’nun (1974:17) Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise adalet, “*Platon ve Aristoteles’den beri, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme demek olan bir ana erdem (doğruluk)*” olarak verilmektedir. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisine göre (**Ç**ağrıcı, 1988: 341) adalet, “*davranış ve hükümde doğru olmak, hakka göre hüküm vermek, eşit olmak, eşit kılmak gibi manalara gelen*

bir mastar-isimdir". Öte yandan İslam literatüründe *ADL "العدل"* kelimesi sıfat olarak kullanıldığında yukarıda zikredilen anlamlarla eş anlamlı olmakla beraber *"çok âdil, asla zulmetmeyen, hakkaniyetle hükmeden, haktan başkasını söylemeyen ve yapmayan"* (TDV, 1988:341) anlamında Allah'ın isimlerinden biridir.

Bu bağlamda yapılan literatür taraması sonucunda adalet kavramını; hak ve hukuka uygunluk, hakkaniyet, adaleti uygulayan kurum veya kişi, ana erdem olarak tanımlamak mümkündür. Öte yandan adaleti tanımlarken denge, denklik, eşitlik, eşit olmak kavramları da dikkatleri çekmektedir. TDK (2005) da eşitlik *"İki veya daha çok şeyin eşit olması durumu"* olarak tanımlanırken, denklik; *"denk olma durumu, eşitlik"* (TDK, 2005), denge ise *"bir nesnenin veya bir insanın devrilmeden durma hâli"* olarak açıklanmıştır (TDK, 2005). Aristoteles, *Nikomakho'a Etik* (2014) adlı eserinde temel erdemlerden saydığı adalet değerini tanımlarken eşitlik kavramını da ele almakta ve eşitliği; orta, orantı olarak tanımlamaktadır. Ona göre kişiler, eşit değilse sahip oldukları da eşit olmamalı. Eşit olan kişiler, eşit olmayan haklara ya da eşit olmayan kişiler eşit haklara sahipse burada bir haksızlık vardır yani adalet yerini bulmamıştır. Ona göre Adalet mutluluğa ulaşmak için bir önkoşuldur. Yani adalet ister bireysel ister toplumsal bir erdem olarak ele alınsın o olmadan mutluluk söz konusu olamaz (Gelen,2022,62). Hökelekli ise adaletin ve eşitliğin birbirine oldukça yakın bir anlam içerse de aynı şeyler olmadığını şu şekilde ifade etmektedir; *"adalet, güç değil hak eşitliğine, kuvvetlerin değil bireylerin eşitliğine saygıdır. Herkesin her konuda eşit olması değil, ehliyeti ve işe liyakati ölçüsünde hak sahibinin hakkının elde etmesidir"* (Hökelekli, 2011: 50). İslam ansiklopedisinde (TDV, 1988: 342) de benzer şekilde adaletin eşitlik değil, denge olduğu ifade edilmektedir. Buna göre eşitlik kelimesinin adalet erdemini doğrudan tanımlamadığı söylenebilir.

X. yüzyıl İslam filozoflarından olan İbn Miskeveyh, başta Aristoteles olmak üzere, bir kısım Yunan filozoflarının ahlak anlayışlarını, İslam felsefesinin potasında eritmeye çalışmış bir filozoftur ve ona göre "adalet" bir ana erdemdir. Miskeveyh, "Tehzibu'l Ahlak" (2013) adlı eserinde nefsin güçleri ve bu güçlerden sadır olan dört erdemi anlatmaktadır. Ona göre nefsde; düşünce, öfke ve şehvet güçleri vardır ve bu güçlerin itidali halinde kişi fazilet olarak adlandırılan erdemlere ulaşır. Erdem ise kişide yerleşik olan iyi huylardır. Miskeveyh'e göre düşünce gücünün itidalinde kişide hikmet (İlahi ve insani olayları bilmek) erdemi, öfke gücünün itidalinde şecaat (yiğitlik) erdemi ve şehvet gücünün itidalinden ise iffet erdemi sadır olur. Adalet erdemine gelince o bir üst erdemdir ki kişide saydığımız üç faziletin (erdem) bir arada bulunmasıyla ortaya çıkar. Ahlak ilminde adalet, bir üst erdem olarak tanımlanırken hukuk literatüründe de adalet bu sahanın en temel ve tanımlaması en güç kavramlarından biridir. *Tabîî hukuk teori*sine göre adalet kavramına her çağda farklı anlamlar yüklenmiştir.

Buna göre ilk çağda adalet tabiat kavramı üzerine kurulmuştur ve dolayısıyla hukukun temeli "biyolojik tabiat" dır. Aristoteles "Politika" (1993) adlı eserinde herkesin adaleti amaçladığını lakin adaletin tümünü göremedikleri için belli bir noktadan ileri geçemediklerini ifade etmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi Aristoteles adaleti eşitlik olarak görenlere adaletin eşitlik olması için yalnızca eşit olanlar arasında olması gerektiğini, örneğin bir köle ile efendinin eşit olamayacağını zira tabiatın bazı insanları köle ve bazılarını da efendi olarak yarattığını ifade etmektedir. Orta çağda ise hukukun kaynağı *Tanrısal iradedir.* Orta çağ tabii hukukçularına göre Tanrı'nın emirlerine uygun olan her şey adil, uygun olmayan ise adil değildir. Yeniçağda hukuk artık laikleşmiştir ve hukukun kaynağı Tanrı değil, "akıl" dır. Buna göre insan aklına ve kurallara uyan her şey adildir, aksi ise adil değildir. *Hukuki pozitivizm* ise adaleti bir değer olarak görür, değerlerin göreceliliği prensibine dayanarak adalet değerinin herhangi bir şeyi kanıtlama imkânı olmadığını savunmaktadır (Gözler, 2008).

Bu bağlamda yapılan literatür taraması ve sözlük anlamlarından yola çıkarak adaletle ilgili olarak aşağıdaki olgular söylenebilir:

i. Temel anlam bağlamında hakkaniyet, hak, hukuka uygunluk, doğru kural, erdem, güven, dürüstlük, orta, dengeli olma gibi adaletin temelini oluşturabilecek kavramları saymak mümkünken, eşitlik, merhamet, töre gibi kavramlar adaleti temsil eden kavramlar arasında sayılmamaktadır.

ii. Adaletin kaynağı Tanrı, doğal düzen ve akıl kavramlarıdır.

iii. İnsanlık tarihi boyunca adaletin uygulayıcısı Tanrı, adaleti uygulayan kurum ve kişiler olarak görülmüştür.

iv. Adaletin sonucu olarak da adalet erdemine sahip bireylerin adaleti sağlamasıyla müreffeh bir yaşamdan söz etmek mümkündür.

İnsanlık tarihi boyunca "adalet" kavramı gerek bireysel gerekse de sosyal hayatın içinde farklı alanlarda, birçok tanım yapılarak kullanılmaktadır. Eğitimsel açıdan bu değerin ailelerde ve okullarda formal ve informal yollarla kazandırıldığı söylenebilir. Formal yollarla eğitim sürecinde, okul öncesi döneminde başta sosyal gelişim kazanımlarıyla adalet duygusu kazandırılmaya çalışılırken, ilkokulda hayat bilgisi, ortaokulda sosyal bilgiler içindeki vatandaşlık konuları ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde ilgili konularda adalet bir değer olarak fark ettirilmektedir. Öte yandan orta öğretim kurumlarında da yine din kültürü ve ahlak derslerinin yanı sıra, demokrasi ve insan hakları derslerinde direkt olarak adalet değerine yer verilmektedir. Aslında, temel eğitimden ortaöğretimin son kademesine kadar yer alan tüm derslerde örtük bir planla adil davranış biçiminden hareketle adalet değerini kazandırmaya yönelik örtülü bir eğitim söz konusudur. Ancak hem uygulama bakımından hem de sonuçları

açısından sürekli tartışılan bir değer olan adalet, bireylerde bazen farklı bakış açılarına göre ortaya çıkmaktadır. Bu gibi özellikleri dolayısıyla bireylerin adalete yükledikleri anlamların araştırılması elzemdir ve bu konuyla ilgili alan yazın oldukça yetersizdir. Bu nedenle çalışmada, çocukların adalete yükledikleri anlamlar metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Fransızca bir kelime olan "metafor" (métaphorer), Türkçe sözlükte (TDK, 2005) "*mecaz, bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz veya bir kelimeyi, kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma*" şeklinde verilmektedir. Terim olarak ise "*metafor bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatmak demektir. O iki kavramın birbirine benzerliği az olabilir, ama birini çok iyi tanıyor olmak bize ikincisini daha iyi anlama olanağını sağlar. Metafor semboldür yani çağrıştırıcıdır*" (Ocak ve Gündüz, 2006:295). Metafor, herhangi bir olguyu, kavramı veya yaşanmışlıkları başka bir şekilde ifade etmektir. Bu çalışmada metaforun kullanım amacı, çocuklar tarafından anlatılması zor olan adalet değerine yükledikleri anlamları biraz daha anlaşılır kılmaktır. Anlatılması ve anlaşılması zor olan birçok kavram tarih boyunca, bu yöntemle anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Örneğin Platon'un "Devlet" (2008) adlı eserinde "Mağara Elagori" sinde birtakım sembollerle idealar teorisini anlatmaya çalışması, Fârâbî 'nin "El Medinetü'l Fazıla" (2013) isimli eserinde ideal devleti sağlıklı insan vücuduna benzetmesi, bize metafor kullanarak anlatılmak istenenin anlaşılmasındaki önemi göstermektedir. Bunun yanı sıra Tanrı'nın insanoğluyla iletişimi olan Kutsal kitaplarda da metaforlara yer verilmektedir. Örneğin, Tevrat' ta *"ölüler dışarı atılacak. Bütün gök cisimleri küçülecek, gökler bir tomar gibi; gök cisimleri, asma yaprağı, incir yaprağı gibi dökülecek"* (Yeşeya, 34:3-4) metninde kıyamet sahnesi gökcisimleri incir yaprağı, asma yaprağının dalından dökülüşüne benzetilerek insan zihninde kıyamet sahnesinin tasavvuru sağlanmaya çalışılırken, Kuran-ı Kerim'de "*Ay için de birtakım menziller (yörüngeler) tayin ettik. Nihayet o, eğri hurma dalı gibi (hilâl) olur da geri döner*" (Yasin suresi, 39) ayeti ile Kuran-ı Kerim'in nazili esnasındaki muhatabı olan Arap toplumuna astronomi hakkındaki bilgiler o dönemin bedevi toplumunun anlayabileceği bir üslupla anlatılmak istenmektedir.

Metaforlar aracılıyla çocukların adalete yükledikleri anlamların araştırıldığı bu çalışmada *"9-17 yaş öğrencilerinin adalet değerine yükledikleri anlamlar nelerdir?"* sorusundan hareket edilmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlk ve orta öğretim öğrencileri metaforlarında adalet değerine hangi anlamları yüklemektedirler?
2. Adalet değerine yönelik metaforlarda ilk ve orta öğretim öğrencilerinin bu değere doğru anlamda yükledikleri boyutlar nelerdir?
3. İlk ve orta öğretim öğrencilerinin adalet değerine yönelik kavram yanılgıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada 9-17 yaş aralığındaki öğrencilerin adalet değerine yükledikleri anlamlar metaforlar aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle çalışmada adalet değerinin çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve onların bu değere yükledikleri doğru ve yanlış anlamlar mecazlar aracılığıyla, temel nitel araştırma deseni kullanılarak incelenmektedir. Bilindiği üzere nitel çalışmalarla; bireyin gerçeği, sosyal dünyalarıyla etkileşim içerisinde olarak nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşılır (Merriam, 2013). Bu çalışmada ise bireyin gerçek yaşamında adalet değer ve duygusunu nasıl anlamlandırdığı mecazlar yoluyla betimlenmektedir.

Etik Kurul İzni: Çalışma için Sakarya Üniversitesinden 13.04.2022 tarihli ve 29 nolu karar ile Etik Kurul izni alınmıştır.

Katılımcı Grubu

Çalışmada tipik durum örneklemesi kullanılarak, 9 ve 17 yaş aralığındaki ve Türkiye'nin farklı yedi bölgesi yedi şehrinden toplam 525 öğrenciye ulaşılmıştır. Patton'a (1987) göre tipik durum örneklemesinde amaç, "ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır" (Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

	Akdeniz Bölgesi Adana	İç Anadolu Bölgesi Konya	Güneydoğu Anadolu Bölgesi Siirt	Marmara Bölgesi Sakarya	Ege Bölgesi Kütahya	Doğu Anadolu Bölgesi Erzurum	Karadeniz Bölgesi Samsun	Toplam
4. SINIF	-	10	10	9	10	10	7	56
5. SINIF	10	10	10	9	10	10	8	67
6. SINIF	10	10	10	10	10	10	10	70
7. SINIF	8	10	9	9	10	10	10	66
8. SINIF	9	10	10	7	9	10	-	55
9. SINIF	8	10	9	10	-	10	10	57
10. SINIF	10	10	9	10	-	10	10	59
11. SINIF	5	10	5	10	-	10	10	50
12. SINIF	-	10	5	10	-	10	10	45
TOPLAM	60	90	77	84	49	90	75	525

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak metafor yoluyla veri toplama formu kullanılmaktadır.

Metafor yoluyla veri toplama formu: 9-17 Yaş çocuklarına adalet değer algıları metaforlarını toplamak için *"Adalet, neye ya da kime benzer? Niçin?"* sorusuna yanıt arayan bir form geliştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacıların bizzat veri topladıkları gruplara metaforlarla ilgili açıklamalar yapılmış ve örnekler sunulmuştur. 15 dakikalık bir sürede soruya yazılı cevap vermeleri sağlanmıştır. Araştırmacıların ulaşamadığı illerde de verilerin sağlıklı olarak toplanması için, uygulamayı yapacak öğretmenler, nasıl veri toplayacakları yönünde bilgilendirilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır; içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Dolayısıyla çalışmada metafor formları dört aşamada analiz edilmiştir:

- *İlk aşama* metaforları analiz formuna aktarma,
- *İkinci aşama* gerekçelere göre kodlama, kodlama; "veriler arasında anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227).
- *Üçüncü aşama* kodlardan kategori/tema oluşturma, tema; "*kodlama yapılan verilerin ortaya çıkan ilişkileri sonucunda daha üst düzey ve genel ifadesidir"* (Yıldırım ve Şimşek, 2006).
- *Dördüncü aşama* ise geçerlilik- güvenirlik aşamasıdır.

Metaforları analiz formuna aktarma: Öğrencilerin adalet değerine ilişkin ürettikleri metaforlar araştırmacılar tarafından geliştirilen tabloya aktarılmıştır. Bunu yapmada amaç, verileri kategorilendirirken topluca görülmek ve doğru kategorileri yapabilme kaygısıdır. Ayrıca veriler analiz formuna "4KÜ 1,5 ERZ 2, 6SAK 3" şeklinde öğrencilerin okuduğu kademenin ve yaşadığı ilin baş harfleriyle numaralandırılarak geçirilmiştir.

Gerekçelere göre kodlama: Öğrencilerin adaleti benzettikleri nesne ya da şeyin kendisi kodlamayı yönlendirmemektedir. Kodlama yapılırken "Neden ona benzettikleri" dikkate alınmıştır. Örneğin; "*Adaleti nehire benzetiyorum. Çünkü önüne ne kadar engel çıksa da su akar yolunu bulur."* ifadesi; *nehir* ile kodlanmamış, *önünde engeller olsa bile uygulanan* şeklinde kodlanmıştır. Öte yandan bazı kodlamalarda hem benzetilen hem de gerekçesi kodlanmıştır. Örneğin; *"Adaleti, Hz. Ömer'e ben-*

zetiyorum. Çünkü O adaleti uygular." ifadesinde Hz. Ömer *hem adaletin simgesi hem de adaleti uygulayan kişi* şeklinde kodlanmıştır. Gerekçeli kodlamada 113 kod çıkarılmıştır. Analiz sürecinde, konu ile alakasız 15 veri elenmiştir.

Kategori/tema/alt tema geliştirme aşaması: Yapılan kodlamalardan yedi kategori oluşturulmuştur. Bunlar sırasıyla; adaletin literatürdeki sözlük ve ansiklopedik bilgileriyle paralellik arz ediyorsa "*doğru anlam teması*"; aksi ya da adalete dair yanılgıları içeriyorsa "*kavram yanılgısı teması"* oluşturulmuştur. Doğru anlamlar eğer sözlükteki anlamıyla ele alınıyorsa *"temel anlam alt teması",* semboller üzerinden tanımlanıyorsa "*adalet değeriyle özdeşleştirilen semboller alt teması";* adaletinin gücünü ve kaynağı vurgulayan ifadeler varsa *"adaletin kaynağı alt teması";* adaletin tecellisi ve sonucuna yönelik ifadeler varsa "*adaletin sonucu alt teması";* adaleti uygulayan kişi ya da kurumlardan bahsediliyorsa *"adalet uygulayıcısı/sağlayıcısı alt teması"* adalete dair sitemlerini dile getiriyorlarsa *"sitemli ifadeler alt teması"* şeklinde alt temalar yapılmıştır.

Geçerlik-güvenirlik aşaması: Çalışmanın geçerlik- güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman incelemesi yöntemi kullanılmaktadır. Uzman incelemesi; "*araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir*" (Yıldırım ve Şimşek, 2006:268). Özellikle araştırmacılar arasında ikilemde kalınan konularda uzman görüşüne başvurulmuştur. Örneğin; çalışmada verilerle ilgili doğrudan alıntıların verilmesiyle geçerlik- güvenirlik aşamasında ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme; "*ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre verinin doğasını bozmadan aktarılmasıdır*" (Yıldırım ve Şimşek, 2006:270). Son olarak da tutarlık inceleme yöntemi kullanılmıştır, "*bu stratejinin amacı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır* (Yıldırım ve Şimşek, 2006:272). Bu amaçla ilk kodlamaların ardından bir ay ara verilerek kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir.

Bulgular

İlk ve orta öğretim öğrencilerinin metaforlarında adalet değerine yükledikleri anlamlar

Araştırmada ilk ve orta öğretim öğrencilerinin metaforlarında adalet değerine doğru ve yanlış anlamlar yükledikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda "*doğru anlam teması"* ve "*kavram yanılgısı teması"* oluşturulmuştur. *"Doğru anlam teması"* doğrultusunda ise alt temalar şunlardır: Doğru anlam teması, adaletin temel anlamı, adalet değeriyle özdeşleştirilen semboller, adalet uygulayıcısı/sağlayıcısı, sitemli ifadeler, adaletin sonucu, adaletin kaynağı alt temalarından oluşmaktadır. Bu durum aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

Adalet Değerine Ait Metaforların Kategori/Tema Dağılımları

Temalar	Alt Temalar	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Doğru anlam teması	Temel anlam	37.5	33	31.4	41	13	58	46	28	22	35
	Semboller	7.1	6	26	29	49	28	42	31	31	27
	Adalet uygulayan	11	12	8.5	18	18	23	12	30	18	16
	Sitemli ifadeler	-	3	-	7.5	-	5	12	14	27	7
	Adaletin sonucu	7.1	10	3	3	2	5	1.6	4	2	4.3
	Adaletin kaynağı	2	6	6	6	0	5	1.6	6	2	4
Kavram Yanılgısı Teması	Uygulayıcıya dair yanlış algı	18	34	24.2	27	33	10	15	18	15.5	22

Tablo 2'de çalışma grubunun adalet değerine yükledikleri anlamlar sınıf düzeyleri dikkate alınarak verilmiştir. Bununla birlikte bazı veriler birkaç alt temaya denk gelmekte veya bir öğrenci birden fazla metafor yaparak anlam yüklemektedir. Bu bağlamda, çalışma grubunun temalara göre genel dağılımı şu şekildedir; adalet değerini temel anlam temasında 525 öğrencinin % 35'i değerlendirmiştir. Adalet değerini sembol olarak değerlendiren öğrenci yüzdesi % 27'dir. Adalet değerine dair kavram yanılgısı bulunan öğrenciler 525 öğrencinin %22'sine tekabül etmektedir. Adalet değerini, adaleti uygulayan şeklinde cevaplayan öğrenciler %16 değerindedir. Öte yandan adaletin sonucu %4.3, adaletin kaynağı % 4, sitemli ifadeler %7, değerindedir.

Öğrencilerin metaforlarına yansıyan adaletin doğru anlam teması

Tablo 2'de görüldüğü üzere Adaletin Doğru Anlam Teması 6 alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara dair bulgular aşağıda verilmiştir.

Adaletin temel anlamı alt teması

Tablo 3

Öğrencilerin Metaforlarına Yansıyan Adaletin Temel Anlamı Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	F	F	F	F	f	F	F	f	f	f
Hakkaniyetli Davranma	11	16	9	19	2	15	12	4	4	**92**
Denge/Dengeli Davranma	2	2	6	3	1	3	3	4	2	**26**
Olmazsa Olmaz	3	1	-	-	-	9	4	2	-	**19**
Güvenilir/Temel Olan	4	2	2	2	1	2	1	1	2	**17**
Aynılık/Aynı Davranma	1	-	1	-	1	1	4	1	1	**10**
Olması Gereken	-	-	-	2	2	1	1	2	-	**8**
Güçlü Olan Güç/ Kuvvet	-	-	3	1	-	-	-	-	1	**5**
Doğru/Dürüst Davranma	-	1	1	-	-	-	1	-	-	**3**
Doğruya Yanlışa Karar Verme	-	-	-	-	-	2	1	-	-	**3**
Toplam	**21**	**22**	**22**	**27**	**7**	**24**	**27**	**14**	**10**	**183**

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 525 öğrencinin %35'i adalet değerini TDK (2005) da verilen anlamı bağlamında doğru temel anlamı ile betimlemişlerdir. Adaletin temel anlamını *"hakkaniyetli olma"*ya en fazla (19) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin vurgu yaptığı, en az ise 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin vurguladığı görülmektedir. Öte yandan öğrenciler adalet değerinin *"denge ve dengeli davranma"* anlamına ikinci derecede (26) yer vermiştir.

Öğrencilerin 19'u adalet değerini *"olmazsa olmaz"* olarak betimlenmişlerdir. Adaleti bu şekilde betimleyen öğrenciler en fazla 9. sınıf düzeyindedir. 11. sınıf öğrencileri ise *"olmazsa olmaz"* anlamına en az değinen kademe olmuştur.

Adaleti, 10 öğrenci *"aynılık/ aynı davranma"* anlamıyla ifade etmişlerdir. Bu bağlamda en fazla 10. sınıf öğrencileri, en az da 8.-10.-12. sınıf öğrencileri metaforlarında adaletin *"aynılık/ aynı davranma"* özelliğini betimlemişlerdir.

Öte yandan adaleti *"olması gereken"* olarak gören öğrenci sayısı ise 8'dir. Adaleti olması gereken alt temasıyla en fazla 8.sınıf öğrencileri anlamlandırırken 4.,5., ve 12. sınıf öğrencileri metaforlarında bu anlama yer vermemişlerdir. Adalet değerini *"güvenilir/ temel olan"* olarak gören öğrenci sayısı 17'dir. Diğer taraftan *"Güçlü Olan Güç/ Kuvvet"* anlamını 5 öğrenci metaforlarına yansıtmışlardır. *"Doğru/ dürüst davranma ile doğruya yanlışa karar verme"* anlamları ise 3'er öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Adaletin temel anlamı bağlamında belirtilen bazı söylemlere aşağıda yer verilmiştir.

Hakkaniyetli Davranma	**7SAK5:** *Anne yüreğine benzetiyorum. Çünkü anne çocuklarını savunur, eşit sevgi vermeye dikkat eder, çocuğunu adalet ile büyütmeye dikkat eder*.
	9K3: *Osmanlı devletine benzetiyorum. Çünkü padişahlara bile kadılar müsamaha göstermediği için.*
	10ERZ1: *Adaleti gökyüzüne benzetiyorum. Çünkü gökyüzü renk, dil, ırk ayırmadan herkesi kuşatabiliyor.*
	12ERZ10: *Adaleti bir kuşun kanatlarına benzetiyorum. Çünkü adalet, eşitliktir, herkesin bir tutulmasıdır, ayrım yapılmamasıdır. Kişinin ırkı, dini, dili, inancı, yaşadığı bölgeye bakılmaksızın, herkese eşit davranmaktır.*
Denge ve Dengeli Davranma	***5SAK10:*** *Adalet değerini raket ve raket topuna benzetiyorum. Çünkü raket toptan ayrılmaz. Ayrılırsa masa tenisi maçı yapılmaz. Ülkeden adalet ayrılırsa ülkenin dengesi bozulur.*
	6A1: *Adalet "babama" benziyor. Çünkü "babam kardeşimle beni kalbinde denk tutar."*
	7SAK9: *Adalet değeri eşit bir şekilde paylaşıldığı için çift sayı, dengede durduğu için terazi, her yeri düz ve eşit olduğu için ovaya benziyor.*
Olmazsa olmaz	***4KÜ1:*** *Adalet ağaca benzer. Çünkü ağaçlar insanlara oksijen verir.*
Aynılık/Aynı davranma	***6SAK1:*** *Adalet, aynaya benzer. Çünkü kişinin vücut yapısına göre ayna onu gösterir.*

Adalet değeriyle özdeşleştirilen semboller alt teması

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğrencilerin, %27'si adaleti, bazı sembollerle özdeşleştirmişlerdir. Buna göre adaleti semboller ile anlatmaya çalışan 143 öğrencinin

62'si adaleti "*terazi*" ye benzetmiştir. Terazi sembolünü en çok 8. sınıf öğrencileri kullanırken, 4. sınıf öğrencilerinin terazi sembolünü hiç kullanmadıkları görülmektedir. Öte yandan adaleti; *Hz. Ömer (19), Atatürk (14),Anne (10), Hz. Muhammed (Sav) (9), baba (9), adli kurumlar (6), öğretmen (5)* gibi semboller kullanarak ifade eden öğrenciler de mevcuttur.

Tablo 4

Adalet Değeriyle Özdeşleştirilen Semboller Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	F	F	F	F	f	F	F	f	f	f
Terazi	-	1	1	11	16	9	10	8	6	**62**
Hz. Ömer	1		4	1	6	-	3	-	4	**19**
Atatürk	1	-	2	-	3	2	3	3	-	**14**
Anne	1	-	3	1	-	2	1	1	1	**10**
Hz. Muhammed	-	-	2	1	1	2	1	2	-	**9**
Baba	-	-	3	1	-	1	2	-	2	**9**
Adli Kurum Simgesi	-	2	1	3	-	-	1	-	1	**6**
Öğretmen	-	-	3	1	1	-	-	-	-	**5**
Diğer	-	2	-	-	-	-	3	-	-	**5**
Cumhurbaşkanı	1	-	-	-	-	-	1	2	-	**4**
Toplam	**4**	**4**	**18**	**19**	**27**	**16**	**25**	**16**	**14**	**143**

Konuyla ilgili sembol örnekleri aşağıda verilmiştir.

Terazi

8K2: *Adalet teraziye benzer. Çünkü kefesine ne kadar saygı koyarsan o kadar adalet görürsün.*

8KÜ3: *Adalet değeri teraziye benzer. Çünkü terazi hep doğruyu gösterir*.

8KÜ8: *Adalet teraziye benzer. Çünkü dengede tuttuğu için iki kefeye eşit miktarda koymalı.*

Hz. Ömer

6K1: *Hz. Ömer'e benzer. Çünkü adaletli biri, doğruyu yanlıştan ayırandır.*

8SAK7: *Adalet Hz. Ömer'e benzer. Çünkü o adaletin temsilcisidir.*

8ERZ3: *Hz. Ömer'e benzer. Çünkü o hakkın kuludur. Zengin fakir ayırımı yapmaz.*

10K2: *Hz. Ömer'e benzer. Çünkü onun adaletinin benzeri yok.*

Atatürk	**11SAM6:** *Adalet Atatürk'e benzer. Çünkü gelmiş geçmiş en adaletli kişidir.* **9SAM3:** *Adalet Atatürk'e benzer. Çünkü adaletli birisi kimseye torpil yapmıyor.*
Hz. Muhammed (sav)	**7KÜ3:** *Adalet değeri Peygamberimiz'e benzer. Çünkü herkese hoşgörülü davranmış.* **10ERZ:** *Adalet değeri Peygamberimiz'e benzer. Çünkü o bizi yanlış yoldan doğru yola ve bizi adalete sürükleyen ve bizi bu yolda yanlış bırakmayan tek kişidir.*
Anne	**9SAK7:** *Adalet anneme benzer. Çünkü evi eşit şekilde evlat ayrımı, yiyecek ayrımı yapmadan yönetir.* **12ERZ4:** *Adalet anneme benzer. Çünkü birimize bir şey yapınca diğerine yapmamazlık yapmaz.*
Baba	**12SAK9:** *Adalet değeri babama benzer. Çünkü çalışanlarına adaletli davranıyor.* **6A2:** *Adalet değeri babama benzer. Çünkü disiplinli, demokratik bir insandır.* **6A6:** *Adalet değeri babama benzer. Çünkü kardeşimle beni kalbinde denk tutar.*
Öğretmen	**6K8:** *Adalet değeri öğretmenlere benzer. Çünkü herkese aynı davranır. Ayrımcılık yapmaz.* **7SAM3:** *Adalet değeri öğretmene benzer. Çünkü doğru yolu bulup durumu eşitlerler.* **8K1:** *Adalet değeri öğretmene benzer. Çünkü herkese eşit notu verdikleri için.* **10Sİ5:** *Adalet değeri öğretmenime benzer. Çünkü adalet öğretir.*

Adalet uygulayan alt teması

Tablo 5 incelendiğinde 525 öğrencinin %16'sının adalet değerini, bilişsel düzeylerine göre edindikleri bilgiler doğrultusunda adaleti uygulayan kişi, meslek yahut kurumlar bağlamında ele aldıkları görülmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Adalet Metaforlarına Yansıyan "Adalet Uygulayan" Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	f	f	f	F	f	F	F	f	f	f
Adalet Kurumları/ Unsurları	-	3	1	6	7	-	1	2	-	**20**
Kolluk kuvvetleri	6	3	1		-	3	-	-	-	**13**
Hz. Ömer	-	-	-		1	5	2	2	2	**12**
Allah	-	-	-	4	-	-	1	3	1	**9**
Devlet Yöneticisi	-	1	-		-	2	-	2	4	**9**
Atatürk	-	-	3		-	3	-	2		**8**
Peygamberimiz	-	1	-	2	1	-	2	2	-	**8**
Öğretmen	-	-	1		-	-	1	1	-	**3**
Diğer					1			1	1	**3**
Toplam	**6**	**8**	**6**	**12**	**10**	**13**	**7**	**15**	**8**	**85**

85 öğrencinin 20'sinin adaletin uygulayıcısı olarak hakim, savcı, mahkeme ve adalet bakanlığı gibi *adalet kurum ve unsurlarını* gördükleri anlaşılmaktadır. Öte yandan 13 öğrenci kolluk kuvvetlerine vurgu yaparken, 12 öğrenci ise Hz. Ömer'i adaletin temsilcisi olarak görmektedir. Adaletin uygulayıcısı olarak en fazla 4. sınıf öğrencileri (6) kolluk kuvvetlerine vurgu yaparken, 9. sınıf öğrencileri (5) Hz. Ömer'e vurgu yapmıştır. Öte yandan tabloya göre adaletin uygulayıcısı olarak sırasıyla *Allah (cc), devlet yöneticisi, Atatürk, peygamberimiz (sav) ve öğretmen* ifadeleri de görülmektedir.

Adalet Kurumları/ Unsurları	**8KÜ6:** *Adalet mahkemeye benzer. Çünkü adalet mahkemede olur.* **5A8:** *Adalet değeri adalet bakanlığına benzer. Çünkü adalet onlara sorulur.* **7KÜ4:** *Adalet savcıya benzer. Çünkü insanların hakkına girmiyorlar.* **6ERZ7:** *Adalet hakime benzer. Çünkü hakim adaleti sağlayan, haksızları da bulunduğu yere gönderen.* **7SAM10:** *Adalet hakime benzer. Çünkü adaletli bir şekilde karar vermeye çalışırlar.* ***5KÜ6:*** *Adalet jandarmaya benzer. Çünkü eşit davranıyor.*
Kolluk kuvvetleri	**4SAK9:** *Adalet polise benzer. Çünkü adaleti sağlar.* **4ERZ4:** *Adalet polise benzer. Çünkü o hırsızları yakalar ve herkesin hakkını savunur yani adaleti sağlar.* **5KÜ10:** *Adalet polise benzer. Çünkü adaleti temsil eder. Suçluları yakalar.*
Hz. Ömer	**7K 9**: *Hz. Ömer herkese hak ettiği miktarda hak ettiklerini vermektir*. **9 K9:** *Hz. Ömer haksızlık yapanın karşısında durur, mazluma yardım ederdi. Bir konu geldiği zaman ölçütüyle davranırdı*. **9 ERZ 9:** *Hz. Ömer çok adaletli herkese hak ettiği gibi davranır ve haktan yani İslam'a göre eşit davranır.*
Allah	**4K7:** *Allah'a benzer çünkü O, adaletlidir.*
Devlet yöneticisi	**12K3*:*** *Adalet Cumhurbaşkanına benzer. Çünkü onun olduğu yerde haksızlık, adaletsizlik, eşitsizlik olmaz.*
Atatürk	**6ERZ9:** *Adalet Atatürk'e benzer. Çünkü Atatürk getirdi yenilikleri mesela kadın ve erkeği eşit yaptı.*
Peygamberimiz	**11K1:** *Adalet Peygamberimize benzer. Çünkü herkese ve her şeye gerektiği gibi muamele eder.*
Öğretmen	**10SAK5:** *Adalet öğretmenime benzer. Çünkü herkese aynı özeni gösterir.*
Diğer	**7ERZ3:** *Adalet ahiret hayatına benzer. Çünkü dünyada kötüler hapishaneye iyiler ise dışarıda kalır. Ahirette iyiler cennete, kötüler cehenneme gider.*

Sitemli ifadeler alt teması

Tablo 6

Öğrencilerin Adalet Metaforlarına Yansıyan "Sitemli İfadeler" Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	f	f	f	f	F	f	f	F	f	f
Sitemli ifadeler	-	2	-	5	-	3	7	7	12	**36**
Toplam	-	2	-	5	-	3	7	7	12	36

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan 525 öğrenciden 36'sı (%7) adaletin işleyişi sürecine karşı sitemli ifadelerde bulunmuştur. Adaletin ülkemizde olmadığına dair fikir beyan eden öğrenciler ise Tablo 6'da görülmektedir. Buna göre en fazla 12. sınıf öğrencilerinin (12) adalet metaforlarında sitemli ifadeler görülmektedir. Öte yandan 4. 6. ve 8. sınıf öğrencilerinde sitemli ifadeler görülmemektedir. Sitemli ifadelere örnekler aşağıda verilmektedir.

Sitemli ifadeler

5SAM 4: *Adaleti bozuk teraziye benzetiyorum. Çünkü suçluyu suçsuzu ayırt edemiyor. Kimsenin arkadan ağlayan ailesini düşünmüyor*.

9SAK 8: *Adaleti teraziye benzetiyorum. Çünkü herkese eşit haklar verilmeli. Ülkemizde adalet uygulandığını düşünmüyorum.*

10Sİ 6: *Adaleti bozuk teraziye benzetiyorum. Çünkü tartıyor karar veriyor ama yanlış.*

11K 10: *Adaleti samanlıkta iğne aramaya benzetiyorum. Çünkü ülkemizde adaletin yeterince sağlandığını düşünmüyorum*.

12Sİ1: *Var olduğuna inanmadığım için bir şeye benzetemiyorum*.

12Sİ5: *Adalet yok ama vicdansızlık var.*

12SAM2: *Adalet bozuk teraziye benzer. Çünkü masum ve suçlunun ayırt edilemediği yöneticilerin bile haksız davrandığı bir sistem olarak algılıyorum.*

Adaletin sonucu alt teması

Tablo 7

Öğrencilerin Adalet Metaforlarına Yansıyan "Adaletin Sonucu" Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	f	f	f	F	f	F	f	f	f	f
Düzen/Huzur Sağlayan	1	2	1		1	-	1	-	1	**7**
Hakkaniyetli Karar Alma	-	2	-	1	-	2	-	-	-	**5**
Ceza Yoluyla Doğruya Ulaştıran	2	1	-	-	-	-	-	-	-	**3**
Koruma Özelliği Olan	-	1	-	-	-	1	-	-	-	**2**
Doğru Yoldan Gidilen	1	1	-	-	-		-	-	-	**2**
Karşılığı Olan/ Hesaplaşma	-	-	1	-	-	-	-	1	-	**2**
Diğer	-	-	-	1	-	-	-	1	-	**2**
Toplam	**4**	**7**	**2**	**2**	**1**	**3**	**1**	**2**	**1**	**23**

Çalışmada 525 öğrenciden 23 öğrenci (% 4.3) metaforlarında adaletin sonucu ortaya çıkan bazı durumlara yer vermişlerdir. Bunlardan 7'si, adaletin uygulanması sonucunda huzur ve düzenin sağlandığına vurgu yapmışlardır. 5 öğrenci ise adaletli duruşun hakkaniyetli karar almayla sonuçlandığı düşüncesi üzerinde durmaktadır. Öte yandan 3 öğrenci adaletin doğruya ulaştıran bir sonucu olduğuna inanırken, diğer öğrenciler adaletli duruşun koruyuculuğuna, doğru yola yönlendirmesine, eylemlerin ve söylemlerin karşılığı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamdaki bazı söylemler aşağıda verilmektedir

Düzen/Huzur Sağlayan	**4ERZ5:** *Adalet insanların küskününü engeller. Adalet insanların hakkını ve kötülüğü engeller.*
Hakkaniyetli Karar Alma	**9K 1:** *Haklının hakkını alması, haksızın cezasını çekmesidir. Güçlünün haklı olduğu değil, haklının güçlü olduğu sistem.*
Ceza Yoluyla Doğruya Ulaştıran	**5 ERZ 1:** *İnsanlar yaptığı kötülüğün cezasını alıp bir daha yapmamak uyarısında bulundurur. Cezasını verip bir daha zarar verilecek kişilerde bulunmaz. Boyundan büyük işlere kalkışmaz.*
Koruma Özelliği Olan	**9 Sİ7:** *Ülkeler kılıçla alınır ancak adaletle korunur.*
Doğru Yoldan Gidilen	**5 ERZ9***: Adalet bize iyi biri olduğumuzu kanıtlar.*
Karşılığı Olan/ Hesaplaşma	**6 Sİ 2:***Herkes kendi yaptığını bulur.*

Adalet kaynakları alt teması

Tablo 8

Öğrencilerin Metaforlarında Yer Alan Adalet Değerine Yönelik Adalet Kaynakları Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	f	f	f	F	F	F	f	f	f	f
Allah	-	2	3	1	-	-	-	-	-	6
Vicdan/ Rehber	-	-	-	-	-	3	-	2	-	5
Kanun	-	2	-	1	-	-	1	-	-	4
İnsan	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
İslam/ Kuran-ı Kerim	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Diğer	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Toplam	1	4	4	4	0	3	1	3	1	21

525 öğrenciden 21'i (%4) adalet metaforlarına "*adaletin kaynağı"*nı yansıtmışlardır. Adaletin kaynağını betimleyen öğrencilerin 6'sı *Allah'ı (cc)* adaletin kaynağı olarak görmektedir. 5 öğrenci adaletin kaynağı olarak "*vicdan"ı* görürken, 4 öğrenci adaletin kaynağı olarak kanun ve kuralları görmektedir. Öte yandan adaletin kaynağını hakkında sırasıyla insan, İslam, sevgi ve ata emaneti gibi betimlemeler yapılmıştır. Tabloda dikkat çeken en önemli özellik ise ilköğretim öğrencilerinin adaletin kaynağını Allah olarak görürken, ortaöğretim öğrencilerin adaletin kaynağını vicdan olarak betimlemesidir.

Allah	**5KÜ3:** *Adalet Allah'a benzer. Çünkü öbür dünyada kimin sevabı çoksa cennete kimin günahı fazlaysa cehenneme gider. Kimseyi kimseden ayrı tutmaz.*
Vicdan	**7K4**: *Adalet Allah'a benzer. Çünkü o adaletlidir.* **9K6:** *Adalet vicdana benzer. Çünkü her zaman iyiyi kötüyü bulmaya dönüktür.* **9Sİ6:** *Adalet vicdana benzer. Çünkü vicdanı olanın adaleti de olur.*
Kanun	**10K6:** *Adalet anayasaya benzer. Çünkü devlet adaletlidir.*
İnsan	**4KÜ2:** *Adalet insana benzer. Çünkü adalette insan var, insan için.*
Kuran- ı Kerim	**12K9:** *Adalet değeri Kuran'a benzer. Çünkü en adil kitaptır.*

Adalet değerine yönelik kavram yanılgısı teması

Tablo 9

Adalet Değerine Yönelik Kavram Yanılgısı Teması

Kavram	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
	f	f	f	F	f	F	f	f	f	f
Eşitlik	6	20	16	18	18	6	7	8	6	105
Yardım Eden	3	1	-	-	-	-	-	-	-	4
Her Yerde Farklı Uygulanan	-	1	1	-	-	-	-	1	1	4
Şiddet Kullanılarak Sağlanan	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Diğer	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
Toplam	10	23	17	18	18	6	9	9	7	117

Tablo 9 incelendiğinde 525 öğrencinin 117'si (% 22) adalet değerine yanlış anlam yükleyerek kavram yanılgılarını metaforlarında ifade etmektedir. Kavram yanılgısına sahip 105 (% 20) öğrenci adaleti eşitlik ile karıştırmışlardır. Tabloya göre "eşitlik" kavramına en fazla ilköğretim öğrencilerinin vurgu yaptığı görülürken ortaöğretim öğrencilerinde bu oranın azaldığı görülmektedir. Öte yanda 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin adalet değerini yardım eden, 11. ve 12. sınıfların her yerde farklı uygulanan bir kavram olarak tanımlamaları kavram yanılgısı olarak değerlendirilmiştir. Kavram yanılgıları aşağıdaki söylem analizinde verilmiştir.

Eşitlik	**5SAK1:** *Adalet değeri kareye benzer. Çünkü karenin her kenarı eşittir. Adaleti sağlayan insandır. Eğer insan kenarları eşit çizerse adaletli bir kişi olur.*
	7A5: *Eşitliğe benzer. Çünkü eşit olmalıyız.*
	11ERZ6: *Adalet teraziye benzer. Çünkü terazinin iki tarafına eşit şekilde muamele ettiğimizde eşitlik sağlanmış olur. Yani adaletin oluşabilmesi için eşitlik şarttır.*
Yardım eden	**4 K5:** *Adalet herkese yardım eder.*
Her Yerde Farklı Uygulanan	**11 ERZ 7***:Her yerde farklı şekillerde uygulanır.*
Şiddet Kullanılarak Sağlanan	**10A4:** *Bizde silahın ucunda mermi. Mermi adalete benzer çünkü adaleti mermiyle uygularık. Kafamıza sıkarak giderik. 3 kuruşluk insanlara 5 kuruşluk mermi fazla.*
Diğer	**9SAM8:** *Adalet Atatürk'e benzer. Çünkü Atatürk zamanında herkes merhametliydi. Allah Atatürk'ten bin kere razı olsun.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 9-17 yaş aralığındaki öğrencilerin adalet değerine yüklediği anlamlar metaforlar aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan literatür taraması ve sözlük anlamlarından yola çıkarak, temel anlam bağlamındaki doğru anlam ve kavram yanılgılarına yer verilmiştir. Öte yandan öğrencilerin adaletin kaynağı olarak gördükleri kavramlar sıralanmıştır. Adaletin uygulayıcısı bağlamında öğrencilerin bazı meslek gruplarına yükledikleri anlam görülmektedir. Adaletin sonucu olarak da öğrencilerin söylemleri doğrultusunda adalet, adaletli olmak, adaletli yönetilmek, adaleti uygulamadaki zorluklar gibi parametrelerle karşılaşılmıştır. Bazı söylemler birden fazla tema altında değerlendirilmiştir. Adalet değerini simgelerle ifade eden öğrenciler olduğu gibi adalet kavramına karşı sitemli ifadelere de rastlanmıştır.

Doğru anlam teması altında oluşturulan temel anlam alt teması bağlamında öğrencilerin %35'inin adaleti doğru bir şekilde bilinen anlamlarıyla betimledikleri görülmektedir. Öğrenciler tarafından adalet değeri sırasıyla hakkaniyetli davranma, denge/ dengeli davranma, olmazsa olmaz, güvenilir/temel olan, aynı davranma, olması gereken, güçlü olan, doğru/dürüst davranma, doğruya yanlışa karar veren şeklinde kavramsallaştırılabilecek ifadeler kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin adalet değerinin anlamlarından en çok hakkaniyet kavramına çokça vurgu yaptığı görülmektedir. Şöyle ki Hökelekli (2011) "hakkaniyeti; adaletin eş anlamlısı hatta adaletin

mükemmelleşmiş hâli olarak tanımlamaktadır". Öte yandan öğrenciler, hakkaniyetli davranma kavramının ardından adaleti dengeli olma/ dengeli davranma olarak betimlemişlerdir. Literatürde de temel anlam bağlamında adalet; "bir kimsenin haklarıyla başkalarının hakları arasında bir uyumun bulunması hali, karşıt çıkarları olan insanlar arasında hakka uygun bir denge oluşturması durumu" Cevizci (2013, 13) şeklinde tanımlanmıştır. Elde edilen veriler bağlamında 9-17 yaş arası öğrencilerin adalet değerini hakkaniyet ve denge/ dengeli davranma şeklinde betimlemeleri adalet kavramının doğru tanımlanması olumlu bir durum olmakla birlikte gençlerin adalet değerini bir erdem yahut bir değer olarak görmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Adaleti 525 öğrencinin %27'si sembollerle betimlemektedir. Öğrencilerin adalet sembolleri sırasıyla şu şekildedir; Terazi, Hz. Ömer, Atatürk, Anne, Hz. Muhammed, Baba, Adli kurum simgesi, Öğretmen, Cumhurbaşkanı. 143 öğrencinin 62'si adaleti teraziye benzetmişlerdir. Yunan mitolojisinde adalet ve düzeni temsil eden "Themis, bir elinde terazi öteki elinde kılıç tutan, gözleri bağlı bir kadın olarak simgeleştirilmiştir" (Küçükkayalar, 2012,19). "Themis'in anlamı yasa ve kuraldır. Mitolojiye göre Olympos'ta yaşayan Themis, Zeus'un eşidir ve daima Zeus'un yanında oturur. Themis sosyal düzenin tanrıçasıdır ama gelip geçici bir yasa değil, Tanrılar dünyasında da insanlar dünyasında da değişmez evrensel ve ölümsüz doğa yasasıdır" (Bodur,2012, 146). Simge günümüz dünyasında adalet heykeli olarak hâlen kullanılmaktadır. Söz konusu durumu Yunan mitolojisinin kültürümüz üzerindeki etkisi olarak yorumlamak mümkündür. Öte yandan öğrencilerin Hz. Ömer'i, Atatürk'ü, Hz. Muhammed'i (sav) ve Cumhurbaşkanını adaletin sembolü olarak betimlemesi öğrencilerin Türk- İslam tarihine duydukları güven olarak yorumlanabilir.

Çalışmada 525 öğrencinin % 16'sı adaletin uygulayıcısı alt temasına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda insanlar arasında adaleti uygulayan ve adâleti sağlayan varlık, kişi, kurum ve meslekler ifade edilmiştir. Adaletin uygulayıcısı temasına vurgu yapan öğrenciler sırasıyla şu şekilde kavramsallaştırılmıştır; Adalet Kurumları/ Unsurları, Kolluk kuvvetleri, Hz. Ömer, Allah, Devlet Yöneticisi, Atatürk, Peygamberimiz, Öğretmen. Öğrenciler adaletin uygulayıcısı olarak Adalet Kurumları/ Unsurları, devlet yöneticisi, Atatürk gibi milli simgeleri görürken bir taraftan da Allah, Peygamberimiz gibi dini simgeleri görmektedir. Bu durum öğrencilerin adalet değeri bağlamında milli ve dini ögeleri bir bütün olarak algıladıkları yönünde yorumlanabilir. Öte yanda tarihi bir şahsiyet olarak kültürümüzde adaletli olma vasfıyla yer etmiş Hz. Ömer'e vurgu yapıldığı görülmektedir. Hz. Ömer İslam halifelerinden ikincisi olup, adaleti, dürüstlüğü ve merhametli olmasıyla tanınmaktadır. Hz. Âişe' nin, Hz. Ömer hakkında "Ömer anılınca adalet anılmış olur, adalet anılınca Allah anılmış olur, Allah anılınca

da rahmet iner" dediği nakledilir" (TDV, 2007, 47). Kültürümüzde ise milli şairimiz Mehmet Akif Ersoy, (2001, 89) "Safahat" adlı eserinde Hz. Ömer' in adaletinden; "Kenar- Dicle'de bir kurt aşırsa bir koyunu, Gelir de adl-i ilahi sorar Ömer' den onu" şeklindeki mısralarıyla bahsetmiştir. Milli ve manevi olgular açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin Hz. Ömer'e odaklanmaları oldukça yerinde gözükmektedir.

Çalışmada 525 öğrenciden % 7'si adaletin işleyişi sürecine karşı sitemli ifadelerde bulunmuştur. Adaletin ülkemizde olmadığına dair fikir beyan eden öğrencilerin en fazla 12. sınıf öğrencilerinin teşkil ettiği görülmektedir. Bu minvalde fikir beyan eden öğrenciler, adaletin eksik olduğuna dair vurgu yapmışlardır. Özellikle günümüzde dünya genelinde adalet ile hükmetme eksikliği noktasında yaşanan olay ve durumlar, öğrencilerin konuyla ilgili bu kanıya varmasında etkili olabilir.

Ülkelerin insani değerlerden yoksun kendi çıkarları uğruna masum sivil halkları hedef alarak açtıkları savaşlar insanlık onuru açısından en büyük zulümlerdendir. Topçu'ya göre (2017,100) "Adaletin yok olması, vicdanlarda başkalarının haklarına saygı duygusunun silinmesiyle başlar". Bu bağlamda kanaat şudur ki; gençlerin zihninde oluşan bu zulüm dünyasını, adalet yoksunu dünyayı ancak ve ancak gençlerin gönüllerine, vicdanlarına ulaşarak yapılacak değerler eğitimi çalışmalarıyla yıkmak mümkündür. Bireysel adaletin yani erdem ahlakının önemini vurgulamak, gençlerin ahlaki olgunluğa erişmiş bireyler olarak toplumun içerisinde yer almalarını sağlamak, adaletli bir dünya için yapılması gereken en kıymetli sorumluluktur.

Çalışmada 525 öğrenciden % 4.3'ü adaletin sonucu hakkında tanımlamada bulunmuştur. Öğrenciler adaletin sonucu olarak sırasıyla; Düzen/Huzur sağlayan, Hakkaniyetli karar alma, Ceza yoluyla doğruya ulaştıran, Koruma özelliği olan, Doğru yoldan gidilen, Karşılığı olan/hesaplaşma vb. tanımlar kullanmıştır. Adaletin sonucuyla ilgili kanıların, genelde bireylerin yaşadıkları ya da şahit oldukları olaylar karşında çıkarımlar olduğu görülmektedir. Kimisi adaletin uygulanmasıyla huzurlu ve güvenli bir ortamın oluşacağı, kimisi hakkaniyetin sağlanacağı, kimisi de tek doğru yolun adaleti olduğu ve bununla muhakkak olumsuz eylemlerin cezasız kalmayacağı noktalarına odaklanmışlardır. Zira bu durum, insanoğlunun en temel ve en insani beklentisidir, üstelik adaletin temel görevidir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin % 4'ü adaletin kaynağı hakkında betimlemeler yapmıştır. Öğrenciler adaletin kaynağı olarak sırasıyla; Allah, Vicdan/ rehber, Kanun, İnsan, İslam/ Kuran-ı Kerim, Sevgi gibi ifadeleri kullanmışlardır. Adaletin uygulayıcısı temasında olduğu gibi öğrenciler, hem devlete ait resmi kurum ve oluşumlara, hem de dini unsurların yanı sıra bu temadan farklı olarak insani (vicdan, sevgi) unsurları adaletin kaynağı olarak görmektedirler. Adaletin kaynağı olarak Allah'ı

gören öğrenciler Allah'ın emir ve yasakları doğrultusunda mükâfat veya cezaya ulaşacağını ifade etmiştir. Kur-ân' ı Kerim'de adâletin kaynağı ve ilk uygulayıcı olarak Yüce Allah zikredilmektedir. O, açık delillerle peygamberler göndermesinin en temel nedenini, insanlar arasında adâletin sağlanması olarak zikretmektedir (Kara, 2013). Şekkeli (2022,144) çalışmasında adaletli davranış eğilimi ve dürüst davranış eğiliminin dindarlık eğilimiyle ilişkisi araştırmış ve dindarlık tutumlarının adaletli davranış eğilimi ve dürüst davranış eğilimini etkilediği tespit etmiştir . Öte yandan daha önce ifade edildiği üzere adaletin kaynağını Allah olarak betimleyen öğrenciler ilköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğunun ise adaletin kaynağını vicdan olarak gördükleri tespit edilmiştir. Vicdan "doğuştan getirdiğimiz iyi huylarımızın ve sonradan kazandığımız ahlaki birikimlerimizin iyiliğe yönelik içsel ve sezgisel / spontane öğüt veya emir kaynağı olan; verdiği emrin yapılıp yapılmaması durumunda suçluluk veya mutluluk duygularıyla ceza ve ödül de veren yetidir" (Yaran, 2016,74). Ilgaroğlu (2021,131) adaleti bir duygu olarak tanımlamaktadır ve ona göre her insanın vicdanının derinliğinde bir adalet duygusu vardır. Bu duygu; ölçülü, hakkaniyetli, uyumlu, uygun ve yerinde olanı talep eden içsel, vicdani, bir duygudur. Vicdanlı olmak yahut olmamak bireyin gelişim süreciyle doğru orantılıdır. Güngör'e (1995, 59) göre "Küçük çocukta vicdan yoktur, fakat küçük çocuğun hayat tecrübesi onda teşekkül edecek olan vicdanın kuvvetini belirler". Dolayısıyla daha çok ortaöğretim öğrencilerinin vicdan kavramını adaletin kaynağı olarak görmeleri oldukça dikkat çekici ve önemlidir.

Adaletin temel anlamı bağlamında 525 öğrencinin % 22'sinin kavram yanılgısına sahip olduğu görülmüştür. Daha önce de ifade edildiği gibi adalet ve eşitlik birbirine yakın anlamlar içerse de adalet, eşitlik demek değildir. "Adalet, güç değil hak eşitliğine, kuvvetlerin değil bireylerin eşitliğine saygıdır. Herkesin her konuda eşit olması değil, ehliyeti ve işe liyakati ölçüsünde hak sahibinin hakkının elde etmesidir" (Hökelekli,2011,50). Bu bağlamda adaleti eşitlik olarak betimleyen öğrenciler kavram yanılgısı bulunan öğrenciler olarak değerlendirilmiştir. Adaleti eşitlik olarak betimleyen öğrencilerin daha çok ilköğretim çağında olduğu ortaöğretimde ise adaleti eşitlik olarak betimleyen öğrenci sayısının azaldığı görülmektedir. Bu durumda adalet bilincinin gelişimsel bir olgu olduğu ve bu gelişim sürecinde eğitim- öğretimin öneminin yadsınamayacak bir konuma sahip olduğunu ifade etmek gerekir. Şöyle ki Coşkun Keskin, Keskin ve Yüceer'in (2018) "8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Adalet/Adil Olma ve Sosyal Adalet Kavramlarına Yönelik Algılarındaki Değişim" adlı çalışma yukarıda yapılan tespiti doğrular niteliktedir. Coşkun Keskin ve arkadaşlarının (2018) çalışmasına göre uygulama öncesi öğrencilerin adalet değerini eşitlik olarak ifade ettikleri görülmektedir. Verilen eğitim sonrasında yapılan uygulamada öğrencilerinin algılarının doğru temel anlama doğru yönlendiği görülmüş-

tür. Yine Oğuz Namdar ve Akbayrak'ın (2019) üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı değerler eğitimi çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilere verilen yaratıcı drama ile yapılandırılmış beş haftalık adalet eğitiminden sonra adalet değerine ilişkin kavram yanılgılarının büyük ölçüde ortadan kalktığı , soyut bir kavram olan adalet değerini öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri tanımlar yapabilir, örnek verebilir hale geldiklerini tespit etmişlerdir. Tuncer'in (2022, 71) yılında yaptığı "Lise Öğrencilerinin Sosyal Adalet Liderliği Algı ve Görüşleri" Adlı yüksek lisans çalışmasında araştırmacının "Sizce adalet nedir?" sorusuna genç bireylerin verdiği cevaplar çalışmamızın verileriyle benzerlik içermektedir. Öte yandan okullarımızda bazı derslerde adalet değeri kazanım bağlamında dolaylı olarak ele alınırken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (MEB, 2018) derslerinde direkt olarak ele alınmaktadır. Özellikle orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi müfredatını incelediğimizde müfredatın adalet, cesaret, hikmet ve iffet gibi değerleri yoğun bir şekilde işlendiği görülmektedir. Bununla birlikte soyut bir kavram olarak adalet değeri öğrenciler için öncelikli olarak aile ve çevrelerinden edindikleri deneyimlerle bireyde yerleşik bir durum olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda ailenin ve sosyal çevrenin değerler eğitimin ilk basamağını oluşturduğunu ifade etmek gerekir.

Sonuç olarak öğrencilerin adaleti bireysel ve toplumsal olarak iki ayrı düzlemde ele aldıkları söylenebilir. Bireysel adalet insanların vicdanlarında yer etmiş olan düşünürlerin en üstün erdem olarak tanımladığı adalet değeridir. Toplumsal adalet ise bireylerin eylemlerinin değil toplumsal bir durumun özelliğidir. Çalışma bu bağlamda değerlendirildiği takdirde öğrencilerin adaleti bir erdem, bir değer olarak görmekten ziyade adaletin toplumsal boyutu hakkında betimlemelerde bulundukları görülmüştür. Oysa ki toplumda adaleti sağlamak ancak adalet değerine sahip bireylerle mümkündür. Ahlaki değerler bireylerin topluma uyumunu değil, bireyi köleleştiren ve körleştiren her şeyden bireyi kurtarmayı hedefler (Aydın, 2011:116). Zira adalet değerine sahip olabilmek insanı insan yapan en önemli erdemdir. Öte yandan bir hasletin erdem olabilmesi ancak eğitimle mümkündür.

Adalet değerinin eğitim kurumlarında öğretimiyle ilgili yöntemlerin neler olabileceğine dair öneriler şu şekilde sıralanabilir:

– Adalet değerini telkin yöntemiyle öğrencinin bireysel gelişimi doğrultusunda özellikle Türk -İslam tarihinde adaletli duruşuyla tarihe adını altın harflerle yazdıran adalet timsali şahsiyetler hakkındaki şiir, video ve sunumlar öğrencilerin zihninde adaletin kaynağına, adaletin uygulanışına ve adaletin sonucuna dair yeni ufuklar açacaktır.

– Adalet değeri, değer eğitimi yöntemlerinden davranış değiştirme yöntemiyle, eğitim kurumunda öğretmenlerin adaletin bireysel ve sosyal önemine sık sık

vurgu yapmasıyla öte yandan eğitim ortamında adaletli ve adaletsiz davranışlara yönelik sürekli pekiştirmeye yönelik uygulamalar kullanmasıyla verilebilir.

– Adalet değeri, öğrencilerin birebir kendi yazdıkları yahut oynadıkları tiyatro oyunlarında yine öğrencilerin ahlaki muhakeme, empati ve analitik düşünme becerileri hedef alınarak çıkarım yapmaları sağlanabilir.

– Çeşitli derslerde hakkaniyet ve adalet değerine yönelik yaşanmış ya da yaşanması muhtemel örnek olayların çözümü merkeze alınarak etkinlikler yapılmalıdır. Bu şekilde hakkaniyet ve adalet değerleri deneyimlettirilmelidir.

– Her şeyden önemlisi de çocuklara ve gençlere doğru model olunması gerekmektedir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1974). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Kitabevi Yayın.

Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. (F. Akderin, Çev.) Say Yayınları.

Aristoteles.(1993). *Politika*. (M. Tuncay, Çev.) Remzi Kitabevi.

Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi yeni paradigma ihtiyacı*. Nobel.

Bodur, H. (2010, 13-17 Eylül). *Adalet tanrı(ça)ları: Themis ve diğerleri* [Bildiri Sunumu]. Hukuka Felsefi ve Sosyolojik Bakışlar - V Sempozyum İstanbul Barosu - HFSA Bildiriler. Ökçesiz,H. ve Uygur, G. ve Üye, S. (Haz). İstanbul Barosu Yayınları. 25. Kitap. Sy.143-167.

Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.

Coşkun Keskin, S. Keskin, Y. ve Yüceer, D. (2018, 30 Ekim-1Kasım). *8. Sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla adalet/adil olma ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarındaki değişim* [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu. Genç, S. Z. ve Yaşar, Okan. ve Örge Yaşar, F. (Edt.). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayın No: 138 Eğitim Fakültesi Yayın No: 11. Sy.225-250.

Çağrıcı, M. (1988). *Adalet* (Cilt 1). İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Ersoy, M. A. (2001). *Safahat.* Akçağ Yayınları.

Fayda, M. (2007). *Hz. Ömer* (Cilt 37). İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Gelen, S. (2022). *Aristoteles'in adalet ve mutluluk anlayışı.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. Malatya.

Gözler, K. (2008). Tabiî hukuk ve hukukî pozitivizme göre adalet kavramı. *Muhafazakar Düşünce, 4* (15), 77-90.

Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Yayınları.

Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.

Ilgaroğlu, M. C. (2021). Verili bir değer duygusu olarak adalet. *Felsefe Dünyası Dergisi, 74,* 118-135.

İbn Miskeveyh. (2013). *Tehzibu'l- ahlak ahlak eğitimi.* (A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç, Çev.), Büyüyen Ay.

Kara, M. (2013). Kur'an'da adalet kavramı ve güncel değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 34,* 137-172.

Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meali. (2000). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kutsal Kitap (Tevrat, Zebur, İncil), (2013). Korean Bible Society: Yeni Yaşam Yayınları.

Küçük, A. (2008). Adalet kavramı ve adalete ilişkin bazı teoriler. *Muhafazakar Düşünce Dergisi, 4*(15), 91-121.

Küçükkayalar, Ç. (2012). *Adalet tanrıçaları.* (Cilt 1). Hukuk Gündemi.

Merrıam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=319

Mutçalı, S. (2012). *Arapça-Türkçe sözlük*. Dağarcık.

Ocak, G. Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 293* (309).

Oğuz Namdar, A. ve Akbayrak, K.(2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 59-87.

Platon. (2008). *Devlet.* (M. C. Özcan, Çev). Kitap Zamanı.

Şekkeli, N. Ş.(2022). *Ergenlerde adaletli davranışın ve dürüstlüğün dindarlık eğilimleriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Topçu, N. (2017). *Ahlak*. Dergah Yayınları.

Tuncer, T. (2022). *Lise öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algı ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*.TDK.

Yaran, C. S. (2016). *Ahlakın temeli*. Türker, Ö. (Edt.), Ahlakın temelleri ve "hakla kal" önerisi (s 67-78). Nobel Yayın.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sığınmacı Öğrencilerin Topluma Entegrasyonunda Sosyal Bilgiler Dersinin Katkısının Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğba YAMAN[1], Veysi AKTAŞ[2], İlyas KARA[3]

1 Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, tugbayaman60@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3283-8989.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, veysiaktas7@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5174-7505.

3 Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ilyaskara2007@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4755-0037.

Gönderilme Tarihi: 26.08.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1167540

Atıf: "Yaman, T., Aktaş, V., ve Kara, İ. (2023). Sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonunda sosyal bilgiler dersinin katkısının öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2929-2956. DOI: 10.37669/milliegitim.1167540"

Öz

Bu araştırmada, Türkiye'de sığınmacı olarak yaşayan ve eğitimlerine Türkiye'deki okullarda devam etmekte olan öğrencilerin, topluma entegrasyonları hususunda Sosyal Bilgiler dersinin katkısının öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiş ve bu verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersinin; sığınmacı öğrencilerin Türkçe dilini öğrenme, etkili kullanma ve Türkçelerini geliştirme konusunda onlara önemli katkılar sağladığı; Türk yaşam biçimini ve davranış kalıplarını, örf ve adetlerini, gelenek ve göreneklerini, daha genel anlamda Türk kültürünü öğrettiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin Türkiye'de birtakım sorunlar yaşadığı ancak bu sorunların çözümünde Sosyal Bilgiler dersinin yol gösterici olduğu; Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin ders anlatma şekli, öğretmenlerin tutum ve davranışları ile Sosyal Bilgiler ders kitabının içeriği ve bu dersin işleniş süreci gibi birtakım etmenlerin sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonu hususunda önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *toplum, entegrasyon, sosyal bilgiler, öğrenci*

* Bu çalışma, 20-22 Aralık 2021 tarihlerinde düzenlenen IX. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Examining the Contribution of Social Studies Course in the Integration of Asylum-Seeking Students into Society, According to Student Opinions

Abstract

In this research, it is aimed to examine the contribution of Social Studies course in terms of social integration of students living as an asylum seeker in Turkey and continuing their education in schools in Turkey, according to student opinions. The research was carried out with the qualitative research method and the research participants were determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Data were obtained from the participants with a semi-structured interview form and content analysis technique was used to analyze these data. According to the results of the research, the Social Studies course; has made significant contributions to to asylum seeker students in learning the Turkish language, using it effectively and improving their Turkish; It is seen that it teaches the Turkish lifestyle and behavior patterns, customs and traditions, customs and traditions, and more generally Turkish culture. Asylum seeker students have some problems in Turkey, but the Social Studies course is guiding in solving these problems; It has been concluded that some factors such as the way of teaching Social Studies course teachers, the attitudes and behaviors of teachers, the content of the Social Studies textbook and the process of teaching this course contribute significantly to the integration of asylum seeker students into Turkish society.

Keywords: *society, integration, social studies, student*

Giriş

Tarihin ilk çağlarından itibaren insanoğlu sürekli yer değiştirmiş ve bu durum toplumların siyasi, ekonomik, kültürel ve demografik yapılarını daima etkilemiştir. İnsanoğlu bu yer değişikliğini, yaşam şartlarını daha iyi hale getirmek ve daha güvenilir bir ortamda hayatını sürdürmek için yapmıştır. Bu durum ise *göç* olarak adlandırılmıştır. Birleşmiş Milletler (2015) (aktaran Akdeniz, 2018) göç kavramını, bireyin yaşadığı yerden başka bir yere kalıcı olarak yer değişikliği yapması olayı olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte ilgili alan yazında göçün çok çeşitli neden ve sonuçlarına rastlamak mümkündür (Baloğlu-Uğurlu ve Akdovan, 2019). Bu nedenle göç konusu incelenirken göç olayının nedenlerinin ve meydana getirdiği sonuçların dikkate alınması önemli görülmektedir. Çünkü insanlar, göç etme nedenlerine dayalı olarak, gittikleri yerlerde değişik statüler elde etmektedirler. Öyle ki, daha kaliteli bir yaşam sürdürmek konusunda ekonomik endişeleri olan ve bu sebeple gönüllü biçimde, yaşadığı ülkeden ayrılan ve hukuki yollarla başka bir ülkeye yerleşen bireylere *göçmen* adı verilirken (Akpınar 2017; aktaran Baloğlu-Uğurlu ve Akdovan, 2019) vatandaşı ve

yaşamakta olduğu ülkeden, dini, ırkı veya siyasi düşüncesinden ötürü zulüm yaşayacağı konusunda haklı gerekçelerle korku yaşayan ve bu sebeple de vatandaşı olduğu ülkede yeterince güvende olmayarak başka bir ülkeye göç eden ve vatandaşı olduğu ülkeye geri dönmek istemeyen kişilere *mülteci* (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018) denilmektedir. İçişleri Bakanlığınca sığınmacı statüsü verilen yabancı uyruklu veya vatansız kişiler ise sığınmacı olarak adlandırılmaktadır (Reçber, 2014).

Sığınmacı olarak başka ülkelere göç eden insanların sayısı ise her geçen gün daha da artmaktadır. United Nations High Commissioner for Refugees (2021) 2021'in haziran ayında yayımladığı raporda, savaştan ve zulümden kaçanların sayısının artmaya devam ettiğini ve küresel çapta yerinden edilenlerin sayısının 82 milyonun üzerine çıkarak on yıl önceki rakamı ikiye katladığını duyurmuştur. Aynı raporda Türkiye'nin 3,7 milyon ile dünyanın en büyük sığınmacı nüfusuna ev sahipliği yapmaya devam ettiği belirtilmiştir. Raporda dünyadaki sığınmacıların üçte ikisinden fazlasının sadece beş ülkeden geldiği (Suriye, Venezuela, Afganistan, Güney Sudan ve Myanmar) ifade edilmiştir. Rapor Suriye, Afganistan, Somali ve Yemen›deki gibi uzun süreli krizlerin insanları kaçmaya zorladığını; Etiyopya ve Mozambik gibi yerlerde şiddet olaylarının ise yerinden edilmeyi hızlandırdığını vurgulamıştır (UNHCR, 2021).

UNHCR'nin (2021) raporunda da görüldüğü gibi özellikle Suriye'de meydana gelen iç savaş insanların sığınmacı olarak göç etmeleri zorunluluğunu beraberinde getirmiş ve sığınmacılığın bütün dünyada önemli bir sorun haline gelmesine neden olmuştur. Öyle ki Suriye'de meydana gelen iç savaş, İkinci Dünya Savaşı'ndan bugüne oluşan en büyük sığınmacı sorununu ortaya çıkarmıştır. Yine raporda görüldüğü gibi bu sorunun en fazla etkilediği ülke ise Türkiye'dir. Sığınmacı sorunu Türkiye'yi siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlar başta olmak üzere pek çok alanda etkilemiştir. Çünkü bu gibi durumlarda beslenme ve barınma gibi öncelikli ihtiyaçlar giderilse de dil, eğitim ve kültürel sorunlar önemli problemlere yol açabilmektedir. Bu nedenle sığınmacıların eğitimi ve topluma entegrasyonu önemli görülmektedir.

Türkçede bütünleşme olarak karşılanan entegrasyon kavramı sosyolojide; toplumdaki gruplar, kurumlar ve sosyal yapının diğer unsurları arasındaki uyumu ifade etmektedir. Entegrasyon kavramı egemen kültürel kodlarla bütünleşmeyi ifade etmektedir. Bu kavram bireyi temel alan bir yurttaşlık anlayışına dayanmaktadır (Güler, 2016). Ancak çoğunluk tarafından kabul edilen tek bir küresel entegrasyon teorisi henüz mevcut değildir. Çünkü göç oluşumlarının karmaşıklığı ve göçün çeşitliliği tek bir entegrasyon teorisi ve stratejisi geliştirmenin önünde engel teşkil etmektedir. Sığınmacının, ev sahibi toplumda karşılaştığı problemlere karşı geliştirilen entegrasyon, uyum veya adaptasyon süreci yani yeniden sosyalleşme sürecidir. Kendi diline ve kültürüne ait her şeyi, ev sahibi topluma yeniden uyum sağlamak için öğrenmek ve

yeniden sosyalleşmek durumundadır (Adıgüzel, 2016). Entegrasyon, uyum ve adaptasyon kavramlarının birbirlerinin yerine kullanımları, aslında bu sürece bakış açısını da yansıtmaktadır. Entegrasyon kavramının hem biyolojik hem de mekanik anlamı bu kavrama alternatifler aramaya yönelten sebeplerin ilkini oluşturmaktadır. Avrupa Mülteciler ve Sürgünler Konseyi, entegrasyon sürecinin bir mülteci için ev sahibi topluma katıldığı ilk günden başladığını ve bu sürecin bir kurs ya da geçilebilecek bir sınav olmadığını ifade etmektedir. Entegrasyon, sığınmacıların kendilerini daha çok bulundukları toplumun bir parçası olarak uyumlu bir biçimde yaşamalarını sağlayan ve sürekli devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir. Entegrasyon, kişilere ortak bir kimlik kazandırır ve sosyalleşmeyi artırır. Yalnızlığı ve yabancılaşma duygusunu azaltır (Erkal, 1998). Entegrasyon hem kültürel kimliği koruyabilmek hem de baskın topluma katılabilmektir. Dolayısı ile entegrasyon kavramının "uyum" ve "bütünleşme" kavramları ile yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ancak asimilasyon kavramı ile entegrasyon kavramları birbirlerinden oldukça uzak iki kavramdır. Çünkü asimilasyon, alt kültürleri yok ederek egemen kültürün genişletilmesi üzerine kuruludur. Asimilasyonun olduğu yerde, alt kültürün mensubu olan bireylerin kendi dillerini, kültürlerini ve inançlarını yaşatabilmeleri oldukça zordur (Berry, 1997). Öte yandan entegrasyon süreci doğrusal veya tek yönlü gerçekleşmez (Garcés-Mascareñas ve Penninx, 2016). Bu süreç çok boyutlu ve çok aşamalı bir olaydır (Demirava, 2021). Başarılı bir entegrasyon, göçmenlerin ev sahibi toplumda iş ve hizmetlerden yararlanabildiğinde, bu iş ve hizmetlerde görev alabildiğinde, sosyal etkileşim içerisinde kabul görebildiğinde gerçekleşir (Alkan-Aykaç ve Karakaş, 2022).

Ülkeler her geçen gün daha kozmopolit bir hal almaktadır. Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin gelişmesi ile bu kozmopolit yapılanmanın oluşumu hız kazanmaktadır. Dolayısıyla farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşayabilmesi durumu her geçen gün önemini daha da artırmaktadır. Ancak bunun sağlanabilmesinin yegâne yolu etkili bir entegrasyon sürecidir. Aksi taktirde toplumsal bütünleşme, toplumsal uyum ve birlik beraberlik duygusu gelişemeyecektir. Bu ise hem bireylerin hem de toplumların huzurunu ve gelişimini olumsuz etkileyecektir. Ayrıca sistematik ve etkili bir entegrasyon sürecinin olmayışı asimilasyon tehlikesini ortaya çıkaracaktır. Dolayısı ile alt kültürlerin yok oluş süreci başlayacak ve insan haklarına aykırı bir durum ortaya çıkacaktır. Bu nedenle göçmenlerin topluma entegre olması bütün bireyler için önemlidir (Kara, 2022).

Entegrasyon ancak etkili bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle sığınmacıların eğitimine yönelik gerekli planlamaların yapılması, bilimsel çalışmaların yürütülmesi ve bu çalışmalar ışığında sığınmacıların topluma entegrasyonuna yönelik gerekli adımların atılması hayati öneme sahiptir. Eğitim ve okul ortamlarının bütün

öğrencileri kapsayacak şekilde, sığınmacıların entegrasyonunu kolaylaştırmaya elverişli bir biçimde düzenlenmesi toplumsal bütünleşmeyi daha hızlı sağlayacaktır. Ayrıca bu doğrultuda yapılacak çalışmalar sosyal, siyasal ve ekonomik problemlerin de azaltılmasına katkıda bulunacaktır. Eğitim sistemleri çokkültürlülüğü esas alacak ve alt kültürlerin de yaşatılmasına olanak sunacak bir şekilde düzenlenmelidir. Dolayısı ile sınıf ve okul ortamında demokratik bir ortamın oluşturulması son derece önemlidir. Sığınmacılar, kendi dillerinin ve kültürlerinin önemsendiğini gördüklerinde içerisinde yaşadıkları egemen kültüre daha sıcak bakacak ve içerisinde yaşadıkları toplumu benimseyeceklerdir. Öğretim programlarının da entegrasyon sürecini destekleyecek bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü gelen göçler eğitim sisteminde entegrasyon kavramının daha fazla ön plana çıkması ihtiyacını doğurmuştur (Kara, 2022).

Çünkü sığınmacıların eğitimi ve topluma entegre edilmesi ülkelerin refahı ve geleceği açısından mühim görülmektedir. Börü ve Boyacı (2016) da sığınmacılara yönelik yapmış oldukları çalışmada çoğunlukla dil, topluma uyum, ekonomi ve aile ile ilgili problemleri tespit etmişlerdir. Weinstein, Tomlinson ve Curran (2003) ise öğretmenlerin eğitim öğretimi planlarken ve uygularken farklı kültürlerden gelen sığınmacı öğrencileri dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir. Güllüpınar (2010) Almanya'daki sığınmacı çocukların başarısızlık nedenleri üzerine yapmış olduğu çalışmada, kültürlerarası müfredat eksikliğinin başarısızlığa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kültür farkını göz önünde bulundurmaları ve velilerle güçlü iletişim kurmaları gerektiğini ifade etmiştir. Er ve Bayındır (2015) göç olayından en çok çocukların etkilendiğini ve bu çocukların eğitimden mahrum kalmaları durumunda ilerleyen yıllarda ciddi toplumsal sorunların yaşanabileceğini belirtmiş; entegrasyon ve sığınmacıların topluma uyumunu sağlamanın en etkili yolunun da eğitim olduğunu ifade etmişlerdir. Kara (2022) tarafından yapılan çalışmada; Fransa'da uygulanmakta olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında, Fransa'da yaşamakta olan azınlıkların kültürlerinin ve Fransa'daki yerel kültürlerin çok fazla dikkate alınmadığını, bu durumun asimilasyon gibi olumsuz sonuçları hızlandıracağını, bu nedenle eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının alt kültürleri dikkate alacak, entegrasyon sürecini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aktaş, Tokmak ve Kara'nın (2021) araştırma bulguları, Fransa ve Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ders kitaplarında zorunlu göç sonucu ülkelerden ayrılmak durumunda kalan sığınmacıların küresel ölçekte bir sorun olarak yansıtıldığını ortaya koymaktadır. Bu durumun da insan haklarının ihlal edilmesi, asimilasyon, dışlanma gibi birtakım problemler ortaya çıkardığı vurgulanmıştır.

Çocukların topluma entegrasyonu bakımından okullar, baskın olan kültürün öğrencilere kazandırıldığı kurumlardır. Bu açıdan bakıldığında okullar, çocukların top-

luma entegre olmaları açısından önemlidir (Kağnıcı, 2017). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir stratejik plan yapılmış ve bu planda sığınmacıların eğitim sistemine uyumuna yönelik engellerin ortadan kaldırılması, uluslararası iş birliğinin sağlanması ve ulusal çapta yapılması planlanan eğitimsel faaliyetler gibi konulara yer verilmiştir. Bu planla, sığınmacıların diploma denkliklerinin sağlanması, ailelere eğitim konusunda ekonomik destek verilmesi, dil eğitiminin sağlanması ve yaygın eğitim kurumları aracılığı ile mesleki kursların açılması amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonu noktasında her branş ayrı bir öneme sahiptir. Bununla birlikte müfredat bakımından, toplumsal ve kültürel değerlerin öğretimine en fazla vurgu yapan dersin Sosyal Bilgiler olduğu görülmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler, insancıl ve akılcı bir düşünce sistemine sahip, katılımcı vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır (Arisi, 2011). Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersi sığınmacı öğrencilerin toplumla bütünleşmeleri için hem Türk hem de sığınmacı öğrencilere birtakım sorumluluklar getirmektedir. Farklı toplumlara ait çocukların aynı öğrenme ortamını paylaşarak, Sosyal Bilgiler dersinde kazanmış oldukları bilgi, beceri, değer ve tutumları kendi iletişim ortamlarında kullanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin, bir toplumun huzur ve devamlılığı için olmazsa olmaz olan barış ve hoşgörüyü içselleştirerek kendi yaşamlarına aktarmaları hedeflenmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler, küresel barış gibi önemli sosyal konuları içeren bir müfredata sahiptir. Sosyal Bilgilerin doğasında toplumsal ve küresel sorunların çözümüne yönelik bir potansiyel bulunmaktadır (Odia, 2014). Sosyal Bilgiler dersi sığınmacıların topluma yönelik entegrasyon durumunu etkilemektedir. Öte yandan Sosyal Bilgiler dersi sığınmacı öğrenciler için ne kadar önemli ise bu dersin uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin eğitimlerine olan katkıları da bir o kadar önemlidir. Ne var ki, genel anlamda öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı tutum ve davranışlarında etkili birtakım faktörler söz konusudur. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacılara yönelik katkısına öğrenci faktörü de etki etmektedir (Baloğlu-Uğurlu ve Akdovan, 2019). Derse etki eden bütün faktörler olumlu bir şekilde işe koşulduğunda Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacıların topluma entegrasyonunu kolaylaştıracağı ilgili alan yazında ifade edilmektedir (Şener ve Başkan, 2021).

Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde biz duygusunu geliştirmeyi amaçlaması sığınmacı çocukların içerisinde yaşadıkları topluma yönelik aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin tarih, kültür, örf, adet, gelenek, görenek, yazılı ve yazısız kuralları, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrencilere kazandırmayı amaçlamış olması sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonunu hız-

landırmaktadır (Baloğlu-Uğurlu ve Akdovan, 2019). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin uygulayıcısı olan öğretmenler de sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonu konusunda önemli yere sahiptir. Öyle ki dersin uygulanışının etkililiği ve öğretmenlerin örnek davranışları sığınmacı öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluma entegrasyonunu etkilemektedir.

Sosyal bilgiler dersinin entegrasyon sürecindeki yeri, bu konuya yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalar büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin eğitimi sürecindeki durumları üzerine yapılan çalışmalarda eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar, programın değerlendirilmesi, öğrenci ve öğretmen algıları ve toplumsal uyumlarına yönelik farklı çalışmalar (Alshirah, 2019; Akdemir, 2020; Uzunay, 2022; Ardoğan, 2021; Şahin, 2019; Uygun, 2020; Pelin, 2021) yapılmıştır. Özellikle sığınmacıların topluma uyumunu sağlayacak çalışmalar farklı disiplinlerin perspektifleri ile (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Bahadır, 2021; Çetin ve Ağçam, 2021; Demircan, 2019; Halavurt ve Zeteroğlu, 2018; Işık ve Bahat, 2021; Selimbeyoğlu, 2022; Sertkaya ve Yılmaz, 2016; Turan ve Fansa, 2021; Ünal ve Gedik, 2022; Yurdakul ve Tok, 2018) araştırılmıştır. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacıların topluma entegrasyonu ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı ve yeterli olmadığı görülmektedir. Mevcut olan çalışmalar içlendiğinde; Barr, Barth ve Shermish (1978) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgilerin temel amacının kültürel farklılıkları olan demokratik toplumlarda gençlerin kamu yararına, bilgi ve mantığa dayalı karar vermelerinde yardımcı olmak olarak açıklar. Yardıma en çok ihtiyacı olan gruplardan birisi de göçmen çocuklardır. Sosyal Bilgiler dersi göçmen çocuklara entegrasyon konusunda katkı sağlayarak yardımcı olacaktır. Bu katkıyı sağlayabilmesi için ise Sosyal Bilgiler programının, müfredatının, kitaplarının, öğretim ve ölçme sürecinin uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu düzenlemeyi oluşturmak için ise kümülatif çalışmalar sürdürülmektedir. Sosyal Bilgiler ise sosyal bilimlerden oluşan bir alan olduğu için bu çalışmaların doğrudan etkilediği bir ders alanıdır.

Karasu-Avcı ve Ünal-İbret (2018) tarafından yapılan çalışmada toplumsal kimliğin oluşumunda Sosyal Bilgiler dersinin rolü incelenmiştir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (1968, 1998, 2005) ele alınmıştır. Çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının amaçlarında toplumsal kimlik oluşumuna en çok millet olma bilinci, vatan bilinci, devlet bilinci, hukuk kuralları, vatandaşlık bilinci, toplumsal bütünlük/uyum ve toplumsal değerler kategorilerinin katkı sağladığı tespit edilmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarında toplumsal kimliğin diğer iki programa göre daha fazla vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu programı sırasıyla 1968 ve 2005 Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler dersi programının amaçlarında toplumsal kimliğin oluşumuna

ilişkin ifadelerin yanı sıra bireye yönelik ifadelerinde yer aldığı görülmüştür. Keçeci (2019) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu görüşmelerde; göçlere bağlı olarak eğitim sisteminin değişmesi gerektiğini kız katılımcıların bir kısmı ifade etmiştir. Erkek katılımcıların bir kısmı ise göçe bağlı eğitim sisteminin değişmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında katılımcılar farklı kültürlere yer verilmemesinden dolayı çokkültürlü eğitimin Türkiye'nin milli eğitim sistemine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler dersinde göçmen sorununa yer verilmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Seçgin ve Ertan-Özalp (2020) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sığınmacı öğrencilerin, özellikle Türkçeyi yetersiz düzeyde bilmeleri nedeniyle Sosyal Bilgiler dersinde genellikle ilgisiz ve başarısız oldukları; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin genel olarak ölçme değerlendirme açısından sığınmacı öğrencilere yönelik farklı bir sınav ya da ölçek hazırlamadığı fakat büyük çoğunluğunun sığınmacı öğrencilere dil bilmediklerinden dolayı farklı yaklaştıkları; toplumsal kaynaşma sağlamada destek oldukları; derste anlamadıkları konuda sürekli tekrar yaptıkları, onlara daha çok anlayışlı ve toleranslı davrandıkları, sığınmacı öğrencilerin derse katılımını sağlamak için onları daha çok tahtaya kaldırdıkları; tarih ve coğrafyaya ait konuların öğretiminde, milli ve manevi konuların vurgulanmasında, savaş ve göç gibi konuları anlatırken daha hassas davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin verdikleri ifadelerden ise genel olarak onların Türk tarihi ve coğrafyasına ilişkin konuları sevmedikleri; sosyal bilgiler dersini anlamakta güçlük çektikleri ve çoğunlukla sınavlarda başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bozkaya (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada göçmen öğrencilerin sosyal uyumlarının sağlanmasında Sosyal Bilgiler öğretim programında ifade edilen güncel konuların öğretimi yaklaşımının önemli olduğu öngörüsünde bulunulmuştur. Tutiaux-Guillon (2022) çalışmasında Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih Coğrafya Öğretim Programının Fransa'daki kozmopolit yapıyı ve kültürel çeşitliliği göz ardı ettiğini ve bu nedenle istenen başarının sağlanamayacağını dile getirmiştir. Tutiaux-Guillon (2022) tarafından yapılan çalışmada Tarih Coğrafya gibi sosyal bilimleri konu alan derslerin azınlık grupların ve özellikle de sığınmacıların topluma entegrasyonunda önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir. Yukarıda yer alan bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonu hususunda Sosyal Bilgiler dersinin yeri ve öneminin sığınmacı öğrencilerin görüş ve düşüncelerine dayalı olarak incelenmesi önemli görülmektedir. Ancak buna yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmada sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonu hususunda Sosyal Bilgiler dersinin öneminin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada konuya yönelik olarak alan yazında yer alan mevcut çalışmalardan farklı olarak, sığınmacı öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Yöntem

Türkiye'de sığınmacı olarak yaşayan ve eğitimlerine Türkiye'deki okullarda devam eden öğrencilerin, topluma entegrasyonunda Sosyal Bilgiler dersinin öneminin öğrenci görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı; olayların veya algıların doğal ortam içerisinde bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısı ele alınarak, ilgili araştırma problemi yorumlayıcı bir yaklaşımla incelenmektedir. Araştırmaya konu olan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınır ve kişilerin onlara yükledikleri anlamlar doğrultusunda yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacılar, incelenen konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası içerisindedirler (Neuman, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde daha önce belirlenmiş ölçütlere uyan kişiler ve durumlar üzerine çalışılmaktadır. Ölçüt ise araştırmacılar tarafından oluşturulmakta veya daha önce hazırlanmış olan ölçütler listesi kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada, sığınmacı öğrencilerin topluma entegrasyonunda Sosyal Bilgiler dersinin önemi incelendiğinden dolayı çalışmaya katılan sığınmacı öğrencilerin, Türkçeyi etkili kullanmaları, 7. veya 8. sınıf seviyesinde olmaları ve gönüllü olmaları ölçüt olarak konulmuştur. Katılımcılara verilen kod isimleri, katılımcıların sınıf seviyeleri, yaşları, cinsiyetleri ve uyrukları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Kod	Sınıf	Yaş	Uyruk	Cinsiyet
Ö 1	8	13	İran	Erkek
Ö 2	8	13	İran	Erkek
Ö 3	8	13	Libya	Kız
Ö 4	8	13	Suriye	Erkek
Ö 5	7	12	Afganistan	Kız
Ö 6	8	13	Suriye	Erkek
Ö 7	7	12	Suriye	Erkek
Ö 8	7	12	İran	Kız
Ö 9	7	12	Türkmenistan	Kız
Ö 10	7	12	Türkmenistan	Erkek

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yönteminde sıklıkla kullanılan görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme yönteminde, katılımcıların deneyimleri, bu deneyimlerin arkasındaki nedenler ve konu ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmak amaçlanmaktadır (McBrien, 2005). Düşünce, duygu ve davranışların doğrudan gözlemlenemediği durumlarda görüşme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Açık uçlu sorular ile yapılan görüşmeler, katılımcılardan ayrıntılı ve önemli bilgi elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Görüşmede yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, ortaya çıkarılması hedeflenen noktaların keşfedilmesi için daha önceden belirlenmiş, açık uçlu ve esnek olan sorular kullanılmaktadır (Creswell, 2015).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları, araştırma amaçları göz önünde bulundurularak, konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılarak ve alan yazında kullanılmış olan ölçekler incelenerek hazırlanmıştır. Araştırmacılar soruları hazırlarken, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak soruların, net ve kolay anlaşılır olması, yönlendirici olmaması gibi hususlara dikkat etmişlerdir. Sorulara son şekli verilmeden iki alan uzmanına ve iki ölçme değerlendirme uzmanına başvurularak sorularla ilgili görüş ve öneriler alınmıştır. Alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarından gelen geri bildirimler ile görüşme soruları düzenlenmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması yapılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; hazırlık, uygulama ve görüşme formu uygulama olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Araştırmacılar yetkili kurumlardan ve velilerden gerekli izinleri aldıktan sonra katılımcılardan randevu talep etmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşme başlamadan önce katılımın gönüllü olduğu vurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Araştırmada görüşme yöntemi ile toplanan veriler dört aşamada analiz edilmiştir: Önce elde edilen veriler kodlanmış ardından kodlanan verilerin temaları belirlenmiştir. Daha sonra kodların ve temaların düzenlenmesi yapılarak bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın içerik analizi sürecinde temel olarak ortak noktalara ulaşılmaya çalışılmış, birbirine benzeyen veriler belirli temalar dâhilinde bir araya getirilmiş ve temalara başlıklar verilerek sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar ile iç güvenirlik sağlanmıştır. Araştırma esnasında ilk olarak benzerlik ve farklılık arz eden ifadeler bir araya getirilmiş tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Güvenirliğin sağlanması amacıyla tema ve alt temaların belirlenmesi sürecinde eğitim bilimleri alanında çalışan iki araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.12.2021 tarih ve 10-15 sayılı kararı doğrultusunda etik bakımından uygun görülmüştür.

Bulgular

Sığınmacı öğrenci görüşlerinin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular, aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

Türkçeyi Etkili Kullanma Sürecinde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Katkıları

Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi sığınmacı öğrencilerin Türkçe dilini öğrenme, etkili kullanma ve Türkçelerini geliştirme konusunda onlara önemli katkılar sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirerek derslerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Türkçeyi kullanma becerisinde Sosyal Bilgiler dersi ve bu derse özgü ders kitapları, öğrencilerin Türkçe diline ait yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayarak öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonunu gerçekleştirmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin Türkçeyi kullanma becerileri konusunda yaptığı katkılara ilişkin olarak Öğrenci 7 şu açıklamada bulunmuştur:

> *"En çok da Sosyal Bilgiler dersinin Türklerin nasıl konuştuklarını, iletişimlerini yaptıkları şeyleri anlıyorum. Normalde mesela başka derslerde örneğin matematikte bunları anlamıyorum. Sosyal Bilgilerde birinci ünitede bunları açıklıyor, Türkiye'nin hareketlerini, iletişimlerini daha iyi anlayabiliyorum. Yani bu sayede Türkçeyi daha iyi kullanabiliyorum."*

Sosyal Bilgiler dersinin Türkçeyi kullanma becerisine yönelik Öğrenci 3, *"Ben Libya'dan yedi yıl önce geldim. Türkçeyi kullanma becerimde Sosyal Bilgiler dersinin katkıları oldu. En iyi 5. sınıfta oldu. Çünkü hocam Türkçem tam olarak yerine oturmamıştı, 5. ve 6. sınıfta daha fazla etkili oldu."* ifadelerini kullanmıştır. Türkçeyi kullanma konusunda özellikle Sosyal Bilgiler ders kitabına vurgu yapan Öğrenci 6 ise şöyle bir açıklamada bulunmuştur: *"Ders kitabının Türkçe diliyle yazılmış olması bana çok şey öğretti. Bilmediğim bir sürü kelimeyi bu kitap sayesinde öğrendim. Suriye'den ilk geldiğim zamanlar çok kelime bilmiyordum. Ama kitabımız Türkçe dilinde olduğu için sürekli yeni sözcükler görüyordum."*

Öğrenci 8 de *"Yani evet ara sıra oluyor. Yeni kelimeler öğreniyorum. Bu da benim dağarcığımı geliştiriyor. Özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenleri de ona katkıda bulunuyor. Onların kelime dağarcığı geniş oluyor genelde. Bize yeni kelimeler öğretiyorlar."* şeklindeki ifadesiyle Sosyal Bilgiler ders öğretmenleri sayesinde Türkçe diline ilişkin yeni kelimeler öğrendiklerini belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak Öğrenci 9 ise *"Türkçemi biraz daha geliştirdi. Sosyalleşmemi sağlayarak daha çok kelime öğrendim."* açıklamasıyla Sosyal Bilgiler dersinin öğrencileri sosyalleştirme işlevine ve bunun sonucunda dil gelişimine olan katkılarına vurgu yapmaktadır.

Katılımcı sığınmacı öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere Sosyal Bilgiler dersi, ders kitapları ve bu dersin uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri sığınmacı öğrencilerin Türkçe dilini öğrenme ve etkili kullanmaları konusunda önemli katkılar sağlamaktadır. Bu katkı sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonunu olumlu yönde desteklemektedir.

Türk Kültürünü Tanımada Sosyal Bilgiler Eğitiminin Katkısı

Katılımcı öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersi Türk kültürünü tanıma konusunda öğrencilere önemli katkılar sağlamaktadır. Bu ders ile öğrenciler Türklerin tarihi geçmişini öğrenmekte ve şu anki durumu hakkında yeni bilgiler edinmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile Türk kültürüne özgü yaşam biçimini ve davranış kalıplarını öğrenmektedir. Bu ders sayesinde Türk örf ve adetlerini, yemeklerini, giyim tarzını, müzik ve danslarını, bayramlarını, daha genel anlamda Türk kültürünü öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu kazanımlar sığınmacı öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına ve sonucunda Türk toplumuna entegrasyonu sağlamaktadır. Şöyle ki katılımcı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiğini, toplumsal norm ve kuralları öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinin Türk kültürünü tanıtma konusundaki işlevine ilişkin Öğrenci 1 şu açıklamayı yapmıştır: *"Ben Türklerin adetlerini öğrenerek onlarla nasıl iletişim kuracağımı öğrendim. Türkleri tanıdım. Sosyal Bilgiler dersi bana Türkiye'yi, Türk kültürünü tanımamda ve toplum içerisinde nasıl davranmam gerektiğini bilmemde bana yardımcı oldu."* Öğrenci 1 aynı zamanda Türk toplumuna entegrasyon konusunda Sosyal Bilgiler dersinin önemine de dikkat çekmektedir. Türklerin yemekleri ve bayramlarını Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğini söyleyen Öğrenci 3 şu ifadelere yer vermiştir. *"Türk kültürünü tanımamda Sosyal Bilgiler dersinin bana katkıları oldu. Mesela yemek kültürünü Sosyal Bilgiler dersinde daha iyi tanıdım. Kültürel faaliyetleri, bayramları Sosyal Bilgiler dersinde öğrendim."*

Türkiye'nin tarihi süreç içerisindeki geçmişini ve Türklerin nasıl bir yaşam sürdüklerini Sosyal Bilgiler dersi sayesinde öğrendiğine vurgu yapan Öğrenci 4 bu durumu şöyle ifade etmektedir.

> *"Sosyal Bilgiler dersinin Türk kültürünü tanımamda katkısı oluyor. Türkiye'nin eskiden savaştığı yerler gibi tarihsel olaylarını anlatmada, Türkiye'nin tarihini anlatmada katkısı oluyor. Türkiye'nin tarihini öğrenmiş oldum. Türkiye'nin nasıl yaşadığını, ne gibi sıkıntıları olduğunu olumlu veya olumsuz yönlerini öğrenmeme yardımcı olmuştur."*

Türklerin yaşam biçimlerine ve farklı yaşam tarzlarına olan saygılarına dikkat çeken Öğrenci 5 ise *"Ayrıca Türk yaşayışı ve örf adetlerini daha iyi öğrendim. Bayramlar, sünnetler, düğünler, halaylar tüm bunları Sosyal Bilgiler dersi sayesinde öğrendim. Farklı yaşayış tarzlarına Türklerin çok saygılı olduklarını öğrendim."* ifadelerine yer vermektedir.

Özellikle Türk kültürünü tanıtma konusunda Sosyal Bilgiler dersinin "Kültür ve Miras" öğrenme alanına vurgu yapan Öğrenci 6 ve Öğrenci 7 konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrenci 6 *"Özellikle 5. sınıftayken kültür ünitesinde bu durumla ilgili fazlasıyla örnek vardı. Türkler nasıl yemek yiyor, ne giyiyor, nasıl davranıyor, ne oynuyor, hangi şarkıları söylüyor? Bunları öğrendim Sosyal Bilgiler sayesinde."* derken Öğrenci 7 *"Evet oluyor, en çok da "Kültür ve Miras" ünitesinde anlaşılıyor. Mesela iletişimlerini, düğünlerini nasıl yaptıklarını daha iyi anladım yani."* ifadesini kullanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin Türk kültürünü tanıtma hususunda Öğrenci 8 *"Evet tabii ki de. Çünkü Sosyal bilgiler Türk kültürü hakkında bana çok bilgi veriyordu. Ara sıra Türk kültürü ile ilgili çok şey öğrenebiliyordum. Eski kültürlerle alakalı hem de şu anki kültürlerle ilgili."* şeklindeki söylemiyle bu ders sayesinde, Türklerin hem geçmiş hem de şu anki kültürlerine ilişkin yeni bilgiler öğrendiğine dikkat çekmiştir.

Katılımcı öğrencilerin Türk kültürüne ait özellikleri öğrenmeleri onların Türk toplumuna entegrasyonlarını da beraberinde getirmiştir. Söz konusu konuyla ilişkili olarak Öğrenci 4 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Türk kültürüne uyum sağladığımı düşünüyorum. Tam 9 yıldır Türkiye'deyim. Sosyal bilgiler dersinde yemek kültürünü, gelenek-göreneklerini ve Türkiye'nin yaşamını öğrendim."* Sosyal Bilgiler ders içi uygulamalarının entegrasyon sürecini desteklediği de katılımcı öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Öğrenci 5 *"Evet uyum sağlayabiliyorum. Benim kültürüme de benzer özellikleri fazla olduğu için sıkıntı yaşamadım. Sosyal Bilgiler dersinin bazı ünitelerinde bunu rahatlıkla görebiliyorum. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde yapılan uygulamalı faaliyetlerde edindiklerim çok katkı sağlamıştır."* şeklindeki açıklamasıyla Sosyal Bilgiler ders içi uygulamalarının entegrasyon sürecine olan olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Sosyal Bilgiler ders içeriğinin de sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonunu desteklediği görülmektedir. Öğrenci 6'nın *"Sosyal Bilgiler ders kitabında özellikle tüm çocukların eşit olduğunu söylemesi beni mutlu*

ediyor. Bu konular işlenirken kendimi daha rahat ve güvende hissediyorum. Çünkü başka bir ülkenin vatandaşı olsam da eşit görülmek hoşuma gidiyor." açıklamasından yola çıkarak Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan bazı kavramların bu süreci kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacı öğrencilere Türk yaşam biçimini ve davranış kalıplarını, örf ve adetlerini, gelenek ve göreneklerini, daha genel anlamda Türk kültürünü öğrettiği görülmektedir. Aynı zamanda Türk kültürünü öğrenen öğrenciler toplumsal entegrasyonu da gerçekleştirmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Sosyal Bilgiler Ders İçi Uygulamalarının Katkısı

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Katkısı

Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri hem ders kapsamında anlattıkları bilgiler ile hem de sergiledikleri davranışlar ile sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonu konusunda önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin Türk toplumunun özelliklerine ilişkin anlattıkları konular ile Türk kültürünü tanıtarak, Türkçeyi doğru ve güzel kullanarak, olumlu tavırlar sergileyerek ve sığınmacı öğrencileri anlamayı başararak bu öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonu hususunda önemli katkılar sağlamaktadır. Söz konusu durumu Öğrenci 1 şöyle ifade etmektedir: *"Tabi ki, örneğin sınıfta bize nasıl davranmamız gerektiğini ve dersin konusunda verdikleri örneklerle ve anlattıkları anılarla hem uyum sağlıyorum hem de Türk kültürünü tanıyorum."* Öğretmeninin ders anlatma dışında, kendisinin Türk toplumuna entegrasyonu hususunda destek olduğunu belirten Öğrenci 3 ise *"Hocalarım beni anlıyor ve Türk toplumunu anlamamda bana yardımcı oluyor. Benim anlamadığım bazı konularda hocalarım açıklayıcı bir şekilde yardımcı oluyor."* demiştir. Derslerinde gerçek hayattan verdiği hikayelerle sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonlarında destek olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de olduğu görülmektedir. Söz konusu durumla ilgili olarak Öğrenci 4 şunları ifade etmektedir: *"Öğretmenimin özelde benim için anlattığı hikayeler falan uyum sürecinde faydalı oluyor. Ayrıca toplumun benim bilmediğim özelliklerini de örneklerle anlatıyorlar. Hayat o zaman daha kolay oluyor."* Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin olumlu tavır ve iletişim becerilerine dikkat çeken ve bu durumun onun Türk toplumuna entegrasyonu konusunda destek sağladığını düşünen Öğrenci 5 ise şunları söylemektedir: *"Öğretmenlerin Türkçe ifadelerine dikkat etmesi, olumlu tavırları benim uyum sürecime katkı sağlamıştır. Öğretmenlerin olumlu iletişim becerisi ve ders anlatım tarzı da olumlu katmıştır."* Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Türkçeyi kullanma bece-

rilerinin etkililiğine ve bu durumun kendilerine sağladığı faydalara ilişkin Öğrenci 6 *"Mesela ders anlatırken hocanın konuşması ve onun dil becerisi bana çok şey katmıştır. Türkçe dilinin temel noktalarını, yeni kelimeleri öğrendim. Mesela hocamız ders konuları dışında iletişim, kültürel özellikler, davranış biçimleri gibi pek çok konuda öncülük edip bize bunları tanıtıyor."* açıklamasını yapmaktadır. Öğrenci 7 *"Öğretmen iyi olduğunda daha iyi konuşuluyor, kızgın olduğunda konuşamıyorsun. Öğretmen sinirli olunca kapalı oluyorsun, hiç konuşmak istemiyorsun. Öğretmen Türk toplumuna ısındırıyor bizi, örnek oluyor yani. Öğretmenin kötü biri olduğunu gören Türkiye›nin de kötü olduğunu düşünüyor."* ifadesiyle öğretmenin kişilik özelliklerine ve bu durumun öğrenci üzerinde yarattığı etkiye dikkat çekmektedir. Katılımcı öğrencinin açıklamalarından olumlu öğretmen özelliklerinin sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonu hususunda ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Katkısı

Öğretmen faktörünün yanı sıra Sosyal Bilgiler ders kitapları da öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonu konusunda önemli katkılar yapmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitapları Türk kültürünü tanıtma, toplumsal norm ve kuralları içerme, kitaplarda yer alan görsellerin Türk toplumunun genel yapısı hakkında bilgi vermesi bakımından sığınmacı öğrencilerin toplumsal entegrasyonunu sağlamaktadır. Söz konusu duruma ilişkin olarak Öğrenci 1 şöyle bir açıklama yapmaktadır: "*Özellikle görseller Türk toplumunu ve Türklerin kültürünü tanımamda, uyum sağlamamda çok yardımcı oluyor. Ders kitabını okuyunca Türk kültürünü daha iyi tanıyorum daha kolay uyum sağlıyorum*."

Sosyal Bilgiler ders kitabının içerik olarak gerçek hayattan örnekler vermesini ve bunun kendilerinin Türk toplumuna entegrasyonu desteklediğine yönelik olarak Öğrenci 6 şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *"Kitaptaki resimler ve etkinlikler Türk kültürünü hatırlatması ve onunla ilgili örnekler içermesi uyum sürecine katkı sağlamaktadır. Ders kitaplarının uyum sürecine katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü ders kitaplarındaki görseller gerçek hayatın yansıması olan şeyler barındırmaktadır. Kitaplarda gördüklerime gerçek hayatta rastlayınca 'Aaa, evet bunu kitapta da görmüştüm.' diye kendime söylüyorum."*

Sosyal Bilgiler Ders İçi Uygulamalarının Katkısı

Öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersi uygulamaları da onların toplumsal entegrasyonunu sağlamaktadır. Bu ders kapsamında yapılan müze gezileri, farklı illere yapılan geziler, ders içi drama ve münazara çalışmaları öğrencilerin toplumsal yaşamdaki entegrasyonlarını kolaylaştırmaktadır. Konuyla ilgili olarak Öğrenci 2 *"Ders*

esnasında ben de nasıl davranmam gerektiğini öğreniyorum. Bu öğrendiklerim bana toplum içerisinde de yardımcı oluyor." açıklamasını yapmıştır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle, ders sırasında uygulanan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin toplum içerisinde nasıl davranmaları konusunda önemli faydalar sağladığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Öğrenci 3 *"Mesela münazara yaparken, arkadaşlarımla tartışırken mesela Türk halkını tanımamda yardımcı oldu. Grup çalışmalarında Türklerin özelliklerini daha iyi tanıdım."* ifadelerini kullanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapılan gezilerin Türk toplumunu anlama konusundaki işlevine yönelik Öğrenci 5 *"Eğer gezi yapıyorsak çevreyi gözlemliyoruz. Orada yaşayan insanların yaşam tarzlarını öğreniyoruz. Mesela Edirne, Bursa gibi illere yaptığımız geziler bana Türk toplumunun yaşam tarzı hakkında çok fikir verdi. Ders içi yaptığımız münazara yarışları da etkili iletişim becerisi kazandırdığı için bu sosyal çevreme de olumlu yansımıştır."* ifadelerine yer vermektedir. Sosyal Bilgiler dersinin işlenişine farklı bir bakış açısı getiren Öğrenci 7 *"Katkı sağlıyor. Çünkü bu toplumun ne kadar iyi olduğunu, öğretmenlerin ne kadar iyi olduğunu, derslerin ne kadar iyi anlatıldığı anlatıyor. Öğretmen iyi anlatmayınca öğrenciler kapalı oluyor, ders güzel geçmiyor, bir de hiç bilmeyen bu çok kötü bir ülke diye düşünüyor."* şeklindeki açıklamasıyla, Sosyal Bilgiler dersinin anlatım tarzı ile Türklere yönelik iyilik algısı arasında ilişki kurmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin ders anlatma şekli, öğretmenlerin tutum ve davranışları ile; Sosyal Bilgiler ders kitabının içeriği ve bu dersin işleniş süreci gibi birtakım etmenlerin sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonu hususunda olumlu etkiler yarattığı görülmektedir.

Türk Toplumuna Entegrasyon Konusunda Yaşanılan Sorunların Çözümünde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Katkıları

Sığınmacı öğrenciler bazen Türk toplumuna entegrasyon konusunda sorun yaşadıklarını, ancak Sosyal Bilgiler dersinin bu sorunların çözümü noktasında önemli katkılar yaptığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu sorunlar olarak; arkadaş edinememe, iletişim konusunda sıkıntılar yaşama, toplumdaki insanların kendilerine karşı ön yargılı davranmaları, bazı durumlarda eşit muamele görememe, ırkçılık ile karşılaşma gibi örnekleri sıralamışlardır. Bu gibi sorunlar karşısında Sosyal Bilgiler dersinin kendilerine önemli destekler sağladığını ilave etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Öğrenci 5 şu açıklamalarda bulunmuştur:

> *"Evet sorun yaşadım. Toplumun yabancılara karşı bir ön yargısı vardır. Bu da benim uyum sürecime olumsuz etki etmişti. Ama dersin eşitliğe önem verip, ayrımcılığı yanlış bir şey olarak görmesi sınıf içi havayı olumlu hale getirmiştir. Böylece arkadaşlarımla daha iyi anlaşmaya başladım."*

Tıpkı Öğrenci 5 gibi Öğrenci 6 da bazı sorunlar yaşadığına dikkat çekmektedir. Nitekim yaşadığı bu sorunların çözümünde Sosyal Bilgiler dersinin kendisine yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Öğrenci 6 yaşanılan bu durumu şöyle ifade etmektedir:

> *"Sorun yaşadım, bazı eksiklikler hissettim. Ama kültüre uyum sağladığımı düşünüyorum. Özellikle Sosyal Bilgiler ünitelerinde geçen yemekler, oyunlar, kıyafetler ile ilgili görsellerin olması, içeriklerin ve etkinliklerin olması bana pek çok şey öğretmiştir. Türk kültürüne uyumda bazen sorunlar yaşıyorum. Bazı konularda eksik olduğumu hissediyorum. Burada Sosyal Bilgiler dersinin bu açığı kapattığını görüyorum. 'İyi ki varsın Sosyal Bilgiler!' diyorum."*

Öğrenci 2 de Türkiye'de arkadaşının olmadığını ve iletişim sorunu yaşadığını *"Evet sorun yaşadım. Çok fazla arkadaşım yok. İletişim konusunda zorluk çekiyorum. Sosyal Bilgiler dersinde nasıl davranmam gerektiğini öğreniyorum. Mesela geçen yıl 7. Sınıfta işlediğimin iletişim ünitesinde empati yapmayı kaba davranmamayı ve arkadaşlarımla güzel konuşmayı öğrendim."* sözleriyle açıklamaktadır. Benzer bir şekilde iletişim sorununa vurgu yapan Öğrenci 3 *"Evet bazen sorun yaşıyorum. Çünkü bazen insanlar sizin kadar anlayışlı olmayabiliyor bazı insanlar empati kurmuyor. Sosyal Bilgiler dersi bu konuda bana yardımcı oluyor. Bazı ünitelerde ve konularda iletişim oluyor. O ünite ve konularda daha iyi iletişim kurmayı öğreniyorum."* şeklindeki ifadesiyle, Sosyal Bilgiler dersinin iletişim konusunda kendilerine önemli katkılar sağladığını ifade etmektedir. Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün düşüncelerine paralel olarak Öğrenci 4 de iletişim sorunu yaşadığını belirtmiştir. Söz konusu durumla ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır: *"Evet sorun yaşadım. İletişim konusunda karşımdakini anlayamıyorum baya sıkıntı oldu. Bu sorunları aşmamda Sosyal Bilgiler dersinin faydası oldu. Şöyle ki mesela ben nasıl konuşacağımı falan bilmiyordum daha doğrusu çekiniyordum."*

Katılımcılardan Öğrenci 8 de dil sorununa dikkat çekmektedir. *"İlk geldiğimde dilde sorun yaşamıştım. Tabii ki yabancı olduğum için. Sözcükleri bazen yanlış kullanıyordum bazen de yanlış anlıyordum. Yanlış bir tepki verebiliyordum. Yani olabilir çünkü Sosyal Bilgiler dersi kelime dağarcığı üzerine kurulmuş bir ders olduğu için sosyal olduğu için yardımcı olduğunu düşünüyorum."* Öğrenci 8 bu açıklaması ile Türkiye'ye geldiğinde dil problemi yaşadığını ancak Sosyal Bilgiler dersi sayesinde Türkçe diline özgü kelime dağarcığını arttırdığını ifade etmektedir.

Katılımcı öğrencilerin açıklamalarından da anlaşıldığı üzere, sığınmacı öğrenciler Türkiye'de birtakım sorunlar yaşamaktadır. Ancak bu sorunların çözümünde zaman zaman Sosyal Bilgiler dersi önemli katkılar sağlamaktadır.

Araştırma bulgularında, sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonları konusunda Sosyal Bilgiler dersinin; Türkçe dil becerilerini geliştirdiği, Türk toplumunu tanıma ve Türk toplumuna entegrasyon sağlamayı gerçekleştirdiği ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, bu derse ait kitapların ve ders içi uygulamaların öğrencilerin entegrasyonunu kolaylaştırdığı yer almaktadır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları sorunlar karşında Sosyal Bilgiler dersinin bazı çözüm önerileri getirdiği ve sürecin sonunda sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonlarının kolaylaşması, araştırma bulgularında yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sığınmacı öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinin kendilerine; Türkçe dilini öğrenme, etkili kullanma ve Türkçelerini geliştirme konusunda önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğrenciler aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersinin kelime dağarcığını geliştirerek derslerin daha iyi anlaşılmasını sağladığını ve Türk toplumuna ait iletişim biçimlerini öğreterek bu kültüre uyumu kolaylaştırdığını da ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacı öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacı öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Ancak Zayimoğlu-Öztürk'ün (2018) çalışmasında sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan birinin dil sorunu olduğu ifade edilmiş; dersi anlamama ve uyum problemi gibi sorunların temelinde de dil sorununun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir bulgu da Alpaslan'ın (2019) çalışmasında yer almaktadır. Söz konusu çalışmada sığınmacı öğrencilerle yaşanılan en önemli sorunun dil sorunu olduğuna dikkat çekilmiş ve buna bağlı olarak okuma-yazma yapamama, derse katılım sağlayamama, kendini ifade edememe, iletişim kuramama gibi alt problemlerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Temur ve Özalp (2022) öğretmenlerin penceresinden sığınmacı öğrencilerin sorunlarını inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin dil sorunu yaşadığını tespit etmişlerdir. Tüm bu araştırma sonuçlarında yer alan dil sorunları karşında, Stepanova, Meshkova, Sheremetieva ve Maštálka (2018) ise dil eğitiminin önemine dikkat çekmiş ve sığınmacıların entegrasyonları için öncelikli işin dil eğitimi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dil eğitiminin önemi ve sığınmacı öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları bu sorunlar karşısında, Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacı öğrencilerin dil gelişimi üzerinde yarattığı olumlu etkiler oldukça önem arz etmektedir.

Katılımcı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinin; Türk kültürünü tanıma, Türklerin tarihi geçmişini öğrenme ve var olan durum hakkında yeni bilgiler edinme gibi önemli faydalar sağladığını ifade etmişlerdir. Sığınmacı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile

Türk kültürüne özgü yaşam biçimini ve davranış kalıplarını öğrendiklerini, bu ders sayesinde Türk örf ve adetlerini, yemeklerini, giyim tarzını, müzik ve danslarını, bayramlarını kısacası Türk kültürünü öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğrenciler ayrıca Sosyal Bilgiler dersi ile toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiğini, toplumsal norm ve kuralları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin Türk kültürünü tanıma ve Türk kültürüne entegrasyon konusunda önemli etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Baloğlu-Uğurlu ve Akdovan'ın (2019) çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersi sayesinde sığınmacı öğrencilerin Türkiye'yi tanıma ve Türk toplum yapısını öğrenme gibi kazanımlar edineceği başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacı öğrencilerin içinde yaşadığı ülke ve toplum hakkında bilgi sahibi olmalarını, o topluma ait maddi ve manevi değerleri bilmelerini, bu değerleri içselleştirmelerini ve bunun sonucunda da sığınmacı öğrencilerin toplumsal entegrasyonlarının sağlanacağı bulgusu yer almaktadır. *"Sosyal Bilgiler ve Göçmen Öğrenciler"* konusu üzerine yapılan çalışmaları inceleyen Uysal (2022) araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin; Türk toplumunun kültürünü, hukuk ve toplumsal kurallarını, vatan, bayrak, adalet, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi değerleri öğrendikleri sonucuna ulaşmış ve söz konusu değerlerin, öğrencilerin yaşadıkları topluma ait olmalarını sağladığı üzerinde durmuştur. Bu bulguların aksine Zayimoğlu-Öztürk'ün (2021) çalışmasında sığınmacıların Türkiye'ye uyumu konusunda Sosyal Bilgiler dersinin herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu görülmektedir. Söz konusu bu çalışmada sığınmacıların Türkiye'deki sosyal hayata entegrasyonları konusunda okulda aldıkları derslerin etkisi incelenmiş ve katılımcılar tarafından Sosyal Bilgiler dersi entegrasyonu sağlayan dersler arasında ifade edilmemiştir. Zayimoğlu-Öztürk'ün (2018) bir başka araştırmasında da katılımcı öğretmenler sığınmacıların ülkemize entegrasyonu hususunda Sosyal Bilgiler ders içeriğini yetersiz bulmaktadır. Bu durumun aksine araştırmacı, sığınmacı çocukların Türkiye'ye entegrasyonları konusunda Türkçe öğretiminden sonra Sosyal Bilgiler dersinin önemine dikkat çekmektedir.

Katılımcı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin hem ders kapsamında anlattıkları bilgiler ile hem de sergiledikleri davranışlar ile kendilerinin Türk toplumuna entegrasyonları konusunda yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin Türk toplumunun özelliklerine ilişkin anlattıkları konular ile Türk kültürünü tanıtarak, Türkçeyi doğru ve güzel kullanarak, olumlu tavırlar sergileyerek ve sığınmacı öğrencileri anlamayı başararak kendilerine Türk toplumuna entegrasyon hususunda önemli katkılar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Sığınmacı öğrenciler öğretmen faktörünün yanı sıra Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ders içi uygulamaların da kendilerinin Türk toplumuna entegrasyonlarında önemli katkılar yaptığını vurgulamışlardır. Katılımcı öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler ders ki-

taplarının Türk kültürünü tanıtma, toplumsal norm ve kuralları içerme, kitaplarda yer alan görsellerin Türk toplumunun genel yapısı hakkında bilgi vermesi bakımından sığınmacı öğrencilerin toplumsal entegrasyonunu sağladığı görülmektedir. Söz konusu bulgulardan yola çıkarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ve ders içi uygulamaların sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonları bakımından önemli faydalar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Biçer ve Özaltun'un (2020) çalışmalarında Türk öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere karşı oldukça özverili yaklaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulguya Alpaslan'ın (2019) çalışmasında da rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmada, Türk öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık uyguladıkları sonucuna yer verilmektedir. Zayimoğlu-Öztürk'ün (2021) çalışmasında ise sığınmacı öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine karşı hoşgörülü olduğunu, öğretmenlerini samimi, açık gördüklerini ve kendilerine dersler konusunda yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Quaynor ve Hamilton (2012) da çalışmalarında, sığınmacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi için eşsiz bir nüfus olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden yararlanarak çeşitli uygulamalar oluşturabilecekleri üzerinde durmaktadır. Şener ve Başkan'ın (2021) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinin faydalı, eğlenceli olması ve yeni bilgiler öğretmesi bakımından sığınmacı öğrencilerin bu derse karşı olumlu algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu algıyı destekleyen bir başka bulgu ise Uysal'ın (2022) araştırmasında yer almaktadır. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin tarih, coğrafya, siyaset, ekonomi gibi disiplinleri barındırarak öğrenciyi hayata hazırlama ve bireyi yaşadığı topluma kazandırması bakımından, bu dersin sığınmacı öğrenciler tarafından önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Fransa Yüksek Entegrasyon Konseyi'nin (2010) yapmış olduğu *"Okulda Yaşanan Entegrasyona Yönelik Güçlükler"* başlıklı çalışmada okulun, yabancı kökenli vatandaşların içerisinde yaşadıkları topluma entegrasyonları noktasında önemli bir rol üstlendiği ifade edilmiştir. Özellikle tarih ve coğrafya dersi (Fransa'da bu disiplinler Sosyal Bilgiler dersi yerine okutulmaktadır.) gibi disiplinlerin entegrasyon konusunda oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle tarih ve coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitapları hazırlanırken ülkede yaşayan azınlık grupların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğinin altı çizilmiştir. Öğretim programında ve ders kitaplarında çokkültürlü öğelere yer verilmesinin entegrasyon sürecini hızlandıracağı ifade edilmiş; entegrasyon konusunda tarih ve coğrafya dersi öğretim programının, ders kitaplarının, bu dersin işlenişinin ve tarih coğrafya öğretmenlerinin büyük öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jacquet ve Masinda (2014) tarafından yapılan çalışmada ise çokkültürlü bir eğitimin ve demokratik bir okul ortamının entegrasyonu hızlandıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul atmosferinin, derslerin, öğretim programlarının ve ders kitaplarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiği ifade edil-

miştir. Çalışmada tarih öğretimine özellikle dikkat edilmesi, ayrıştırıcı ve dışlayıcı bir dil kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerin planlanmasında göçmen kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

Katılımcı sığınmacı öğrenciler bazen Türk toplumuna entegrasyon konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasında; arkadaş edinememe, iletişim konusunda sıkıntılar yaşama, toplumdaki insanların kendilerine karşı ön yargılı davranmaları, eşit muamele görememe ve ırkçılıkla karşılaşma gösterilmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler dersinin bu sorunların çözümü noktasında önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik'in (2019) çalışmasında da sığınmacı öğrencilerin entegrasyon konusunda bazı sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Alpaslan'ın (2019) araştırmasında ise sığınmacı öğrencilerin Türk kültürüne ve yaşadıkları çevreye uyum sağlama noktasında bazı güçlükler çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Zayimoğlu-Öztürk'ün (2021) çalışmasında sığınmacı öğrencilerin dışlandırıldıkları, ötekileştirildikleri ve sosyal izolasyona maruz bırakıldıkları sonucuna yer verilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Temur ve Özalp (2022) de araştırmalarında sığınmacı öğrencilerin, diğer öğrenciler ile iletişim ve uyum konularında sorunlar yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yaşanılan tüm bu olumsuzluklar karşısında, araştırmamızda da ortaya çıktığı üzere Sosyal Bilgiler dersinin sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonunu sağlama hususundaki işlevi göz ardı edilmemelidir. Natanson (2006) ise öğrencilerle yapmış olduğu görüşmelerde, özellikle tarih ve coğrafya, vatandaşlık gibi derslerin (Fransa örneğinde olduğu gibi bazı ülkelerde bu disiplinler Sosyal Bilgiler dersine karşılık gelmektedir.) öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma entegrasyonlarını kolaylaştırdığını tespit etmiş ve bu derslerin öğrencilerin gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Sığınmacı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile Türk kültürüne ait temel ögeleri öğrendiklerini ve özellikle ders kitaplarındaki görsellerin bu konuda oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda sığınmacı öğrencilerin, Türk kültürünü ve Türk toplumunun yaşam biçimini daha iyi öğrenmeleri için derslerde Türk kültürünü yansıtan sözlü, yazılı ve görsel ögelere daha sık yer verilebilir.

Sığınmacı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan münazara ve drama gibi yöntemler sayesinde Türk arkadaşları ile yakın ilişkiler kurduklarını ve bu durum sonucunda Türklerin iletişim biçimlerini daha iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir. Sığınmacı öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonlarını kolaylaştırmak adına bu öğrenciler ile Türk öğrencileri bir araya getirecek ders içi uygulamalara ağırlık verilebilir.

Sığınmacı öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerinde eşitlik ve hoşgörü gibi kavramlara vurgu yapıldığını, böylece kendilerini daha rahat hissettiklerini ve arkadaşlarının davranışlarında olumlu anlamda değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun içselleştirilmesi için derslerde evrensel değerlerin kavratılmasına önem verilmelidir.

Kaynakça

Adıgüzel, Y. (2016). Göçmenlerin kültürel entegrasyonu. Esen, A ve Duman, M. (Edt.), *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespitler ve öneriler* (s. 171-194) içinde. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.

Akdemir, A. (2020). *Dijital göçmenler üzerine bir çalışma: Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımı hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Aktaş, V., Tokmak, A. ve Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, *2*(3), 266-289. https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.6

Alpaslan, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Alshirah, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin entegrasyon sorunları: Türkçe eğitimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Arattırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya Yayıncılık.

Ardoğan, E. (2021). *Mülteci öğrencilerin (Suriyeli) fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının tespiti* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arisi, R. O. (2011). Social studies education as a panacea for national security in Nigeria. *African Research Review, 5*(2), 254-262. https://doi.org/10.4314/afrrev.v5i2.67324

Aydeniz, S. ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim, 50* (Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Özel Sayısı), 385-404. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700

Aykaç, S. A. ve Karakaş, M. (2022). Entegrasyon, asimilasyon ve uyum kavramları arasından Türkiye'nin seçimi. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi,* Göç ve Mültecilik Özel Sayısı, 419-429. https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1123311

Bahadır, E. (2021). Göçmen öğrencilerin matematik eğitiminde etnomatematik yaklaşımının kullanılması. *Millî Eğitim, 50* (Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Özel Sayısı, 577-594. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959829

Baloğlu Uğurlu, N. ve Akdovan, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 782-801. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401

Barr, R., Barth, J. L. and Shermish, S. S. (1978). *The nature of social studies*. ETC Publications.

Berry, J. W. (1997). Lead article- immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology, 46*(1), 5–34.

Biçer, N. ve Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *8*(23), 348-364. https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251

Bozkaya, H. (2021). Sosyal Bilgiler dersinde güncel konuların ele alınması ve göçmen öğrencilerin toplumsal uyumları. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(7), 89-101.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* Volume *11*(14), 123-158. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818

Çelik, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler. *Sakarya University Journal of Education*, *9*(2), 383-407. https://doi.org/10.19126/suje.549624

Çetin, A. ve Ağçam, R. (2021). Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin algıları. *Millî Eğitim, 50* (Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Özel Sayısı), 875-893. https://doi.org/10.37669/milliegitim.902519

Creswell, J. W. (2015). *30 Essential skills for the qualitative researcher (First edition)*. SAGE Publications.

Demirava, N. (2021). *Briefing-Immigration-Diversity-and-Social-Cohesion*. Oxford University.

Demircan, N. (2019). Suriyeli göçmen öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde okul müdürü liderliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1*(1), 16-34.

Er, A. R. and Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social and Educational Sciences, 2*(4), 175-185.

Erkal, M. E. (1998). Social Integration . *Istanbul Journal of Sociological Studies, 0* (25), 131-138.

Garcés-Mascareñas, B. and Penninx, R. (Eds.) (2016*). Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*. Springer Open.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). *Uluslararası koruma: Mülteci*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/multeci_409_546_549

Güler, A. (2016). Mülteci sorunu ve 1951 mültecilerin hukuki durumuna ilişkin sözleşme: Siyasi gerçeklik ve normatif düzen ikilemi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, *13*(51), 41-61. https://doi.org/10.33458/uidergisi.463073

Güllüpınar, F. (2010). Almanya'da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimde başarısızlıklarının yapısal nedenleri: Entegrasyon aşağı mı yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum, 8* (31), 65-87.

Halavurt, H. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2018). Türkiye'de yaşayan göçmen ailelerin ve göçmen olmayan ailelerin anne tutumlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (65),* 94-105.

Haut Conseil à l'intégration au Premier Ministre [Fransa Yüksek Entegrasyon Konseyi] (2010). *Les défis de l'intégration à l'école.* Haut Conseil à l'intégration.

Işık, M, Bahat, İ., Öncüler, İ. ve Özdemir, A. (2021). İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yaşayan göçmen öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 50* (Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Özel Sayısı), 925-950. https://doi.org/10.37669/milliegitim.951813

Jacquet, M. and Masinda, M. T. (2014). Proposition pour une définition de l'intégration scolaire des jeunes immigrants. *Revue internationale d'études canadiennes, 3*(7), 1-20.

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online, 16*(4), 1768-1776. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990

Kara, İ. (2022). *Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasu Avcı, E. ve Ünal İbret, B. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda Sosyal Bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 336-376. 10.14520/adyusbd.384963

Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329-364.

MEB. (2015). *2015-2019 Stratejik planı*. 13 Ekim 2021 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişildi.

Natanson, J. (2006). L'école, facteur d'exclusion ou d'intégration?. *Le Portique, Soin et Education, 6*(11), 24-36. https://doi.org/10.4000/leportique.890

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Baskı)*. Yayın Odası.

Odia, A. A. (2014). Social studies as an instrument for global peace: Analytical and prescriptive perspectives. *Review of Public Administration and Management*, *3*(5), 106-116. https://doi.org/10.56201/JPASWR

Quaynor, L. and Hamilton, C. (2012). Providing a global education for refugee students: An activity about personal budgeting. *Social Studies and the Young Learner*, *25*(2), 12-15.

Pelin, A. (2021). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (piktes) kapsamında kullanılan Türkçe öğreniyorum kitap seti ile hayat boyu Türkçe kitap setindeki Türkçe okuma metinlerinin değerler eğitimi ve kültür aktarımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Reçber, S. (2014). *Hayatın yok yerindekiler: Mülteciler ve sığınmacılar.* VI. Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Anadolu Üniversitesi İİBF ÇEKO Bölümü, 13-14 Kasım 2014, Eskişehir, 247-268.

Seçgin, F. ve Erten Özalp, R. (2020). Öğretmen ve öğrenci perspektifinden sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi*, *13*(49), 4215-4244. http://doi.org/10.29228/Joh.41518

Selimbeyoğlu, E. (2022). Göç sürecine travma perspektifinden bir bakış. *Toplumsal Politika Dergisi, 3*(1), 1-11.

Sertkaya, A. ve Yılmaz, Y. (2016). II. Dünya savaşı başlangıcında Belçika'daki Türk öğrenciler. *Tarih ve Gelecek Dergisi, 2*(2), 130-139. https://doi.org/10.21551/jhf.v2i2.5000189215

Stepanova, V. V., Meshkova, I. N., Sheremetieva, O. A. and Maštálka, J. (2018). Refugee flows at border crossing points: legal, social and language aspects. *Journal of Social Studies Education Research*, *9*(3), 296-316.

Şahin, M. (2019). *Görsel ve işitsel materyal desteği ile fen öğretimi: Suriyeli öğrenciler örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kilis.

Şener, N. Ü. ve Başkan, Z. (2021). Sosyal bilgiler dersinde geçen kavramlara yönelik mülteci öğrencilerin algıları. *Milli Eğitim*, *50*(1), 595-612. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960496

Temur, M. ve Özalp, M.T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 110-141. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547

Turan, M. ve Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Millî Eğitim, 50* (Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Özel Sayısı), 11-26. https://doi.org/10.37669/milliegitim.958878

Tutiaux-Guillon, N. (2022). Enseigner l'histoire-géographie pour introduire à la diversité? Opportunités, difficultés, résistances. *Open Edition*, 15, 251-265. En ligne: https://books.openedition.org/pur/147310#text

UNHCR. (2021). UNHCR: *Dünya liderleri, hızla artan yerinden edilme eğilimini tersine çevirmek için harekete geçmeli*. 13 Ekim 2021 tarihinde https://www.unhcr.org/tr/29009-unhcr-world-leaders-must-act-to-reverse-the-trend-of-soaring-displacement.html adresinden erişildi.

Uygun, S. (2020). *Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uysal, M. (2022). Sosyal bilgiler ve göçmen öğrenciler: Meta-sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 5*(2), 70-94. https://doi.org/10.47503/jirss.1195748

Uzunay, Ş. (2022). *Suriyeli öğrencelerin fen kavramlarını anlamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.

Ünal, R. ve Gedik, M. (2022). Türkiye'de göç yönetimi ve sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Toplumsal Politika Dergisi, 3*(1), 52-70.

Weinstein, C. S., Tomlinson Clarke, S. and Curran, M. (2003). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 25-38. https://doi.org/10.1177%2F0022487103259812

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderesi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 46-58.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *8*(1), 52-79. doi:10.18039/ajesi.393879

Zayimoğlu Öztürk, F. (2021). Eğitim sisteminde mülteciler: Türk ve mülteci öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 321-348. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10439

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (2957-2976)

P4C Temelli Türkçe Öğretiminin Alıcı Dil Becerileri ile Soru Sorma Becerilerine Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Suna ÖZCAN[1], Muhammed Eyyüp SALLABAŞ[2], Savaş AKGÜL[3]

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkçe Eğitimi A.B.D., sozcan@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9461-5732.

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi A.B.D., sallabas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4346-4385.

3 Doç. Dr., İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, savas.akgul@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0436-2765.

Gönderilme Tarihi: 29.08.2022 Kabul Tarihi: 28.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1168352

Atıf: "Özcan, S., Sallabaş, M. E., ve Akgül, S. (2023). P4C temelli Türkçe öğretiminin alıcı dil becerileri ile soru sorma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2957-2976. DOI: 10.37669/milliegitim.1168352"

Öz

Bu araştırmanın amacı çocuklar için felsefe (P4C) temelli Türkçe öğretiminin ortaokul 5.sınıfa giden öğrencilerin alıcı dil becerileri olan dinleme ve okuma becerileri ile soru sorma becerilerine olan etkisini belirlemektir. Bu araştırma iç içe karma deseni ile oluşturulmuştur. Örneklem 2021-2022 eğitim öğretim yılında 5. sınıfa giden 80 öğrencidir. Nicel verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama, dinlediğini anlama becerileri ölçekleri ile okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleriyle elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 22'den, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre P4C temelli Türkçe öğretimi öğrencilerin alıcı dil becerileri ile soru sorma becerilerinin gelişiminde etkilidir.

Anahtar Kelimeler: *P4C, Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, okuma becerisi, soru sorma*

* Bu çalışma Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş danışmanlığında ve Doç. Dr. Savaş Akgül eş danışmanlığında Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülen *"Felsefe Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi"* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

The Effect of P4C- Based Turkish Teaching on Receptive Language Skills and Questioning Skills

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of philosophy (P4C)-based Turkish teaching for children on listening and reading skills, which are receptive language skills, and questioning skills of secondary school 5th grade students. This research was created with nested mixed pattern. The sample is 80 students going to the 5th grade in the 2021-2022 academic year. In order to obtain quantitative data, the scale of reading comprehension, listening comprehension skills and questioning measurement tools for reading comprehension and listening comprehension were used. Qualitative data were obtained through semi-structured student interviews. SPSS 22 was used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the results obtained, P4C-based Turkish teaching is effective in the development of students' receptive language skills and questioning skills.

Keywords: *P4C, teaching Turkish, listening skills, reading skills, asking questions*

Giriş

Eğitimin temel amaçları arasında bireylerin kendi potansiyellerini ortaya koyabilecekleri bir ortam sağlamak yer almaktadır. Bu potansiyellerin geliştirilip üst düzeye çıkarılması ise çağımızın temel gereksinimleri arasında yer almaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini, var olan bilgi ve becerilere ulaşabilmelerini sağlayan temel unsur ise dil becerileridir (Bamberger, 1990). Alıcı dil becerileri arasında yer alan dinleme ve okuma sayesinde öğrenci bilgi ve becerilere ulaşabilmekte, bunlar aracılığıyla zihinsel eylemlerini gerçekleştirip kendi potansiyelinin ötesine çıkabilmektedir (Bamberger, 1990). Çünkü akademik gelişimler sağlanırken, bilgi ve beceriye erişmek eğitim-öğretim sürecinde hem araç olarak hem de amaç olarak bu becerilerden yararlanılmaktadır. Öğrenci akademik hayata adım attığı andan itibaren dinleme ve okuma becerisinin gelişimi ile bunu yaşamının tüm evrelerine yaymakta ve yaşamı boyunca zorunlu olarak bu becerilerden yararlanmaktadır (Uzun, 2009; Arıcı, 2014; Coşkun, 2002; Susar Kırmızı, 2014). Alıcı dil becerisi olan dinleme önce başlar ve ömür boyu devam eder. Fakat, dinleme eğitimi de okuma becerisinin gelişimine yönelik verilen eğitimlerde olduğu gibi okullaşma ile birlikte edinilmektedir (Yılmaz, 2008; Emiroğlu, Pınar, 2013). Örgün eğitim ile birlikte dinleme ve okuma eğitimi verilirken bireyin temel dil becerisinin gelişiminin sağlanması amaçlanırken aynı zamanda ileri düzey becerilerini gelişimi de desteklenmektedir (Özcan, 2022; Çiftçi, 2001; Epçaçan, 2013). İfade edilen alıcı dil becerileri öğrencinin bireysel gelişimini sağlarken aynı zamanda evrensel bir dünyanın vatandaşı olabilmenin bilincine

varmasına destek olur. Bu beceriler ile çevreden, dünyadan bilgiler algılanıp zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2003; Sallabaş 2008). Böylece evrensel yaşama dair bilgi ve beceriler daha bilinçli, daha bilgi ve beceri süzgecinden geçirilerek zihninde yapılandıracaktır. Bu durum öğrencinin dinleme ve okuma esnasında bilgiyi olduğu gibi değil belirli bir mantık süzgecinden geçirerek yapılandırmasını sağlayacaktır. Yani dinleme ve okuma becerisi ile edinilen sorgulama süreci bireyin yaşamı boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurarak, bilginin ötesini, durumun derin yapısını analiz etmesine olanak sağlayacaktır. Bu olanakların fark ettirilmesi ise dinleme ve okuma eğitimlerine entegre edilebilecek sorgulamayı derinleştiren programlarla daha işlevsel olacaktır.

Aslında çok erken yaşlarda çocuklar soru sormaya başlar, olaylar arasındaki sebep-sonuç bağlarını güçlendirmek için merak duygularını gidermeye çalışırlar. Bunlar da doğal olarak dil becerileri ile gerçekleşmektedir. Aile ve çevre tarafından bu sorular, sorgulama yetileri desteklendikçe çocuğun üst düzey düşünme becerilerinde gelişimler olmaktadır. Okullaşma ile birlikte bu görevin temel destekleyicileri ise öğretmenler olmaktadır. Türkçe öğretiminde bu sorgulama becerilerinin ileri bir düzeye getirilmesinin sağlanması için çocukların yaşamını en iyi şekilde yansıtabilecek, onların dünyasına erişebilecek destekleyici öğretim materyal ve tekniklerine ihtiyaç duyulacaktır. Belirtilen hususlardaki açıklığı fark eden ve uzun yıllar çocukların sorgulama becerilerinin gelişimi için yapılması gerekenler üzerine kafa yoran Matthew Lipman ve Ann Sharp 1970'ler çocuklar için felsefi yaklaşımı (P4C) temel alan bir program geliştirmeye karar vermişlerdir. Böylece çocuklar için felsefe öğretim programı ile ilk defa yaygın bir şekilde eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. P4C öğrencilerin öğretim esnasında etkin olmalarını ve süreci soru sormayı temel alarak yapılandırmalarını hedeflemektedir. P4C ile birlikte öğrenciler sorular sorarken hipotezler oluşturur ve bu hipotezleri test ederken de var olan becerilerini bağımsız bir şekilde yansıtabilme imkânı elde ederler (Karakaya, 2006; Murris, 2008; Akkocaoğlu Çayır, Akkoyunlu, 2016; Akkocaoğlu, 2015).

Çocuklar için felsefe tek bir bakış yerine çoklu bakış açısını desteklemektedir. Dinleme ve okuma eğitiminde alıcı dil becerilerinin gelişimi desteklenirken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini, soru sorma/sorgulama becerilerini de geliştirmeyi amaçladığı için dinleme ve okuma becerisinin gelişimine yönelik yapılan eğitimlerde P4C'den yararlanılması önemlidir. Araştırma kapsamında üst düzey düşünme becerileri ve alıcı dil becerilerinin bir arada gelişimini sağlamasının gerekliliğinden hareketle bu araştırmanın temel ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

*Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin P4C temelli Türkçe öğretiminin alıcı dil becerileri ile soru sorma becerilerine etkisi nasıldır?

- Deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

- Deney grubu ile kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

- Deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

- Deney grubu ile kontrol grubunun dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem, verilerin analiz bilgileri verilmiştir.

Araştırma Modeli

Mevcut araştırmada felsefe temelli Türkçe öğretiminin 5. sınıfa giden öğrencilerin alıcı dil becerileri arasında yer alan okuma ve dinleme becerilerinin ve okuma metinlerine dayalı soru sorma ile dinlemeye yönelik soru sormaya katkısı belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda karma araştırma yönteminin iç içe karma deseni araştırma deseni olarak tercih edilmiştir. İç içe karma diğer bir ifade ile gömülü desende nicel ve nitel veriler birbirini desteklemektedir (Cresswell, 2012). Bu çalışmanın verileri eşit ağırlıksız üç noktada nicel bölüm vurgulanarak toplanmıştır.

Örneklem/Araştırma Grubu

Biri deney biri kontrol olmak üzere kırkar kişilik sınıflardan oluşan iki sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu 2021-2022 yılında İstanbul MEB'e bağlı bir ortaokulda eğitim gören 80 ortaokul 5. sınıf öğrencisidir. Araştırmada örneklem grubu belirlemede uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi (Convenience Sampling), araştırmacıların örnekleme, hızlı ve kolay ulaşmak istediği durumlarda kullanılır. Bu yöntem, araştırmacıların örnekleme ulaşması çok zor olduğunda veya evrene ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılabilir. Uygun örneklemenin seçilme gerekçeleri arasında ekonomik ve pratik bir yöntem olması da yer almaktadır (Monetle, Sullivan ve De Jong, 1990). Bu nedenle uygun örnekleme ile çalışma grubu seçilmiştir. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yapılan bu çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarının denkliklerinin belirlenmesi için ön testler yapılmıştır. Uygun koşullar sağlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına karar verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında son testlerin yanı sıra deney grubuna araştırmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuştur. 28.07.2021'de yapılan etik kurul toplantısındaki 2021/05 karar ile çalışmanın etiğe uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma, dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinler kullanılmıştır. Metinler daha önce MEB tarafından yayınlanmış ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. MEB tarafından gerekli geçerlik ve güvenirlikleri sağlanarak ders kitaplarında yer verilen okuma ve dinleme metinlerinin çalışmanın amacına ve hedef kitlelere uygunluğunun tekrar teyit edilmesi amacıyla on kişilik uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşü alınan on kişilik uzmandan üçü eğitim programları ve öğretimi, dördü sınıf eğitimi, beşi ise Türkçe eğitimi alanlarında eğitim almışlardır. Çalışmada kullanılan okuma ve dinleme metinlerinin üç katı metin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Her bir teste dair bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Dinlediğini anlama testi ve dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma metni: Araştırmanın amacı doğrultusunda dinlediğini anlama ve dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma metinlerini belirlemek amacıyla bilgilendirici ve öyküleyici dinleme metinleri uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla; Jules Verne, Sivrisinek, Gül Pembe, Kandilli Rasathanesi, Milli Atletimiz Aycan Onur Önel, Türk Tiyatrosu ve Atatürk, Akıllı Kuş, Sanki Caminin Bakım Kılavuzu dinleme metinleri belirtilen uzmanların görüşüne sunulmuştur. Bu metinler arasında Sivrisinek ve Jules Verne dinlediğini anlamaya yönelik, Gül Pembe ise dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma metni olarak kullanılması uygun görülmüştür. Sivrisinek ve Jules Verne metinlerine yönelik 25'er soru olmak üzere toplam 50 soru oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere iki tür olarak belirlenen bu sorular arasından 9 çoktan seçmeli ve 12'si açık uçlu olmak üzere 21 dinlediğini anlama sorusu üzere uzman görüşü birliği sağlanmıştır. Soruların analizinde doğru yanıtlar için 1 yanlış ve boş sorular için 0 puan verilmiştir. Açık uçlu soruların Türkçe eğitimi alanından üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşlerin ortalamaları her bir soru için puan olarak verilmiştir. Uzmanlar 0 ile 1 arasında açık uçlu sorulara puan verebilmektedirler. Buna göre dinlediğini anlama testinden alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 21'dir. Dinlediği metne yönelik soru sormada öğrencilerden 1-15 arası soru üretmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin okumaya ve dinlemeye yönelik ürettikleri soruların analizinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınmıştır. Deney öncesi ve deney sonrasında üretilen soru-

ların analizi için üç farklı Türkçe eğitimi alanı uzmanından Yenilenmiş Bloom Taksonomisini dikkate alarak tasnif etmeleri istenmiştir. Bu uzmanların görüş ortalamaları analizlerin gerçekleştirilmesinde temel alınmıştır.

Okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma metni: Araştırmanın amacı doğrultusunda okuduğunu anlama ve okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma metinlerini belirlemek amacıyla bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla; Oyun Tasarımı, Yelkovan Kuşlarının Efsanesi, Bayram Toplantısı, Tren Rayları, Sahibini Arayan Keman, Babaannemin Soğanları, Balık Adamlar, Dedemin Cep Saati okuma metinleri belirtilen uzmanların görüşüne sunulmuştur. Bu metinler arasında Oyun Tasarımı ve Yelkovan Kuşlarının Efsanesi okuduğunu anlamaya yönelik, Çöpler ve Geri Dönüşüm ise okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma metni olarak kullanılması uygun görülmüştür. Oyun Tasarımı ve Yelkovan Kuşlarının Efsanesi okuma metinlerine yönelik 25'er soru olmak üzere toplam 50 soru oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere iki tür olarak belirlenen bu sorular arasından 10'u çoktan seçmeli ve 11'i açık uçlu olmak üzere toplam 21 okuduğunu anlama sorusu üzerine uzman görüşü birliği sağlanmıştır. Soruların analizinde doğru yanıtlar için 1 yanlış yanıtlar ve boş sorular için 0 puan verilmiştir. Açık uçlu soruların Türkçe eğitimi alanından üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşlerin ortalamaları her bir soru için puan olarak verilmiştir. Uzmanlar 0 ile 1 arasında açık uçlu sorulara puan verebilmektedirler. Buna göre okuduğunu anlama testinden alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 21'dir. Okuduğu metne yönelik soru sormada öğrencilerden 1-15 arası soru üretmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik ürettikleri soruların analizinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınmıştır. Deney öncesi ve deney sonrasında üretilen soruların analizi için üç farklı Türkçe eğitimi alanı uzmanından Yenilenmiş Bloom Taksonomisini dikkate alarak tasnif etmeleri istenmiştir. Bu uzmanların görüş ortalamaları analizlerin gerçekleştirilmesinde temel alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu: Nicel verilerin desteklenmesi amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu amaçla nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan karşılıklı diyaloğa dayalı görüşme yöntemi ile nitel verilen toplanmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada da kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda görüşmenin yönetilmesi söz konusudur. Araştırmacı bu amaca yönelik belirli temalar oluşturur ve bu temalara uygun olacak görüşme soruları hazırlar. Süreç içerisinde önemli görülebilecek bilgilere ulaşılması hâlinde eldeki görüşme sorularında değişikliğe gidebilme imkânı vardır (Mertkan, 2015). Bu araştırmada da belirlenen özellikler dikkate alınarak deney grubuna yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Uygulama

Araştırmada belirlenen amaca uygun şekilde kullanılan dinlediğini anlama, okuduğunu anlama; dinlediği, okuduğu metne dayalı soru sorma testleri uygulanmadan önce öğrenci ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. İzin öncesinde araştırma süreci, araştırmanın amacı ve çıktıları hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmanın tamamen gönüllülüğe dayandığı, katılımcıların istedikleri zaman vazgeçebilme hakkına sahip oldukları ifade edilmiştir. Araştırmanın nicel formları eksiksiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile deney grubunda son testler uygulandıktan sonra uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine karar vermek için betimsel analiz ve normal dağılım analizi yapılmıştır. Ayrıca grupların denk olmasını sağlamak için ön analizler yapılmıştır. Betimsel ve Normal dağılım ile ön test denkliklerine dair bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	n	Min.	Max.	X	ss
Okuduğunu Anlama	40	.23	.77	.928	.140
Dinlediğini Anlama	40	.30	.95	.548	.548

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerine ait betimleyici istatistikler Tablo 1'de gösterilmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik ölçeğin ortalaması **.490** iken dinlediğini anlamaya yönelik ölçeğin ortalaması ise **.548**'dir.

Tablo 2

Kontrol Grubunun Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Becerilerinin Betimsel Analizleri

Maddeler	n	Min.	Max.	X	ss
Okumayı Anlama	40	.18	1.00	.559	.138
Dinlediğini Anlama	40	.25	.85	.591	.120

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama becerilerine dair betimleyici istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik ölçeğin ortalaması .559 iken dinlediğini anlamaya yönelik ölçeği ortalaması ise .591'dir.

Tablo 3

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama Becerilerinin Normal Dağılımları

	Shapiro-Wilk			X	Medians	Skewnes	Kurtosis
	statistic	n	p				
Okuduğunu Anlama	.975	40	.502	.928	.966	.015	-.719
Dinlediğini Anlama	.950	40	.075	.548	.525	.824	1.389

Tablo 3'teki verilerin dağılımı için Shapiro- Wilk analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı 50'den düşük olduğu zamanlarda Shapiro- Wilk yapılmaktadır. Shapiro-Wilk verilerine göre ortalama ile medyanın birbirine yakınlığı, basıklık, çarpıklığın +2 ve -2 aralığında olması gerekir (George, Mallery, 2010). Bu bilgilere göre çalışmamızın verileri normal dağılmaktadır.

Tablo 4

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk			X	Medians	Skewnes	Kurtosis
	statistic	n	p				
Okuduğunu Anlama	.957	40	.137	.559	.545	.204	-.884
Dinlediğini Anlama	.972	40	.403	.591	.600	-.202	.496

Tablo 4'te kontrol grubundan elde edilen verilerin normallik dağılımını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk analizi yapılmıştır. Bu analizde veriler +2 ile -2 arasında olduğu durumlarda normal dağıldığı kabul edilmektedir (George, Mallery, 2010). Veriler belirtilen aralıkta olduğu için normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Çalışma Gruplarının Denklik Bilgileri

Araştırmaya konu olan deney ve kontrol gruplarının birbirine denklik durumlarının tespit edilmesi amacıyla okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, okuduğu metne yönelik soru sorma, dinlediği metne yönelik soru sorma, ön testleri arasındaki farkın anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 5

Grupların Okuma Becerilerine Dair Ön Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.928	.122	78	-.276	.784
	Kontrol	40	.559	.097			

Elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre kontrol grubu ile deney grubunun okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 6

Grupların Dinleme Becerilerine Dair Ön Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama	Deney	40	.548	.128	78	-1.941	.056
	Kontrol	40	.591	.106			

Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre grupların dinleme becerileri arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 7

Grupların Okumaya Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Ön Test Sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama Soru	Deney	40	.928	.534	78	.544	.588
	Kontrol	40	.851	.712			

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde okuduğuna yönelik soru sorma becerileri arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 8

Grupların Dinlemeye Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Ön Test Sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama Soru	Deney	40	.945	.655	78	1.420	.160
	Kontrol	40	.753	.546			

Tablo 8'e göre deney ve control grubunun araştırma öncesinde dinlemeye yönelik soru sorma becerileri arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi için SPSS 22. kullanılmıştır. Bu analizlerin karar verilmesinde deney ve kontrol grubunun denkliği, betimsel ve normallik dağılımları belirleyici olmuştur.

Nitel verilerin analiz edilmesi amacıyla eldeki verilerle kod ve temalar oluşturulmuştur. Verilerdeki iç, dış bütünlük sağlanması, kategorilerin homojen, kategoriler arası heterojen yapıyı sağlamak için kontroller yapılmıştır (Patton, 2002). Tema ve kategorilerin oluşturulmasına yönelik kodlamaların yapılmasında sorulan sorulardan yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde gözlemler, ön görüşmeler destekleyici olmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler doygunluğa erişene dek kodlamalara devam edilmiştir. Mevcut çalışmada içerik analizinin tercih edilmesinin nedeni hedef kitlenin yani araştırmacıların, eğitimcilerin, ebeveynlerin kolayca anlayabileceği şekilde verilerin tema ve kavramlar çerçevesinde ele alınmasını sağlaması, derinlemesine incelemeler yapılarak kavramların, temaların ortaya çıkarılmasına olanak sağlaması (Yıldırım, Şimşek, 2008), verilerin açıklanmasında kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinde olumlu motivasyona kaynaklık etmesidir.

Bulgular

Nicel Bulgular

Bu aşamada Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi, Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testi, Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soru Sorma, Dinlediğini Anlamaya Yönelik Soru Sorma Başarı testlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacı doğrultusunda ve problemi destekler nitelikte ilgili tablo, şekil, grafik veya resimlerle açıklanmalıdır.

Tablo 9

Deney Grubunun Okumaya Dair Ön ve Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.578	.122	78	-3.312	.001
	Deney	40	.664	.110			

Tablo 9'da deney grubunun okuduğunu anlama ön ve son test puanları verilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi (X= .5784) deney grubunun son testi lehine anlamlıdır (t= -3.312, p<0,05).

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Dair Son Test Sonuçları

	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.664	.110	78	2.305	.024
	Kontrol	40	.614	.081			

Tablo 10'da kontrol ile deney grubunun son test puanları verilmiştir. Sonuçlara göre deney grubu (X= .6648) lehine anlamlı fark var (t= 2.305, p<0,05).

Tablo 11

Kontrol Grubunun Okumaya Dair Ön ve Son Test Sonuçları

	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Kontrol	40	.585	.097	78	-1.472	.145
	Kontrol	40	.614	.081			

Kontrol grubuna dair son test sonuçları Tablo 11'deki gibidir. Buna göre ön test ile son test arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 12

Deney Grubunun Okumaya Dair Soru Sorma Ön ve Son Test Sonuçları

	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama Soru	Deney	40	.928	534	78	-2.397	.019
	Deney	40	1.196	.464			

Deney grubunun son test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Sonuca göre uygulama grubunun ön testi ile son testi (X= .9283) arasındaki fark uygulama sonrası lehine anlamlıdır (t=-2.397, p<0,05).

Tablo 13

Deney ile Kontrol Gruplarının Okumaya Dair Soru Sorma Son Test Sonuçları

	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama Soru	Deney	40	1.196	.464	78	2.106	.058
	Kontrol	40	.976	.470			

Sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Sonuca göre okumaya dair soru sormada gruplar arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 14

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlamaya Yönelik Ön Test ile Son Test Soru Sorma Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama Soru	Kontrol	40	.851	.712	78	-.926	.357
	Kontrol	40	.976	.470			

Sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir. Kontrol grubunda okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma becerisinin ön testi ile son testi arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 15

Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Ön ve Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama	Deney	40	.548	.128	78	-4.951	.000
	Deney	40	.696	.137			

Deney grubunun dinlediğini anlama becerisinin ön testi ile son testi puanları Tablo 15'tedir. Sonuca göre uygulama grubunun ön testi ile son testi (X= .6962) arasındaki fark uygulama sonrası deney grubu lehine anlamlıdır (t-4.951, p<0,05).

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunun Dinlemeye Dair Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama	Deney	40	.696	.137	78	7.381	.000
	Kontrol	40	.633	.084			

Deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinin son test puanları Tablo 16'dadır. Sonuca göre deney grubu (X= .696) lehine anlamlı fark vardır (t=7.381, p<0,05).

Tablo 17

Kontrol Grubunun Dinlemeye Dair Ön ve Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama	Kontrol	40	.600	.106	78	-1.569	.121
	Kontrol	40	.633	.084			

Kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinin ön testi ile son testi farkı Tablo 17'dedir. Sonuçlara göre ön ve son test arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 18

Deney Grubunun Dinlemeye Dair Soru Sorma Ön ve Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama Soru Sorma	Deney	40	.945	.655	78	-.744	.000
	Deney	40	1.793	.636			

Deney grubunun dinlediğini anlamaya dair soru sorma ön ve son test puanları tablo 18'dedir. Sonuca göre uygulama grubunun ön testi ile son testi (X= .655) arasındaki fark uygulama sonrası deney grubu lehine anlamlıdır (t= -.744, p<0,05).

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Dinlemeye Dair Soru Sorma Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama Soru Sorma	Deney	40	1.793	.636	78	7.381	.000
	Kontrol	40	.910	.408			

Deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlamaya dair soru sorma son test puanları tablo 19'dadır. Sonuca göre uygulama grubunun ön testi ile son testi (X= .636) arasındaki fark uygulama sonrası deney grubu lehine anlamlıdır (t=7.381, p<0,05).

Tablo 20

Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlamaya Yönelik Soru Sorma Ön ve Son Test Sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Dinlediğini Anlama Soru Sorma	Kontrol	40	.753	.546	78	-1.451	.151
	Kontrol	40	.910	.408			

Kontrol grubunun dinlediğini anlamaya yönelik soru sorma becerisinin ön testi ile son testi sonucu tablo 20'deki gibidir. Buna göre ön ve son test arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Nitel Bulgular

Bu aşamada öğrencilerle yapılan görüşmelerde P4C temelli soru sorma etkinliklerine yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, temalar ve kodlar olarak ifade edilmiştir.

Tablo 21

Etkinliklerin Dinlediğini Anlamaya Katkısına Dair Tema ve Kodlar

Tema	*Kodlar*
	Anlamayı kolaylaştırması
	Özetleme becerisi kazandırması
	Dikkat düzeyini geliştirmesi
	Soru sorma becerisi kazandırması
	Olumlu tutum geliştirmesi
	İletişim becerisini güçlendirmesi
	Hayal gücünü geliştirmesi
	Derse etkin katılımı sağlaması
	Açıklama becerisini geliştirme
	Bilgilerin kalıcılığını sağlaması
	Farklı derslere olumlu katkı sağlaması
	Empati becerisini geliştirmesi
	Hızlı kavrayışı güçlendirmesi
	Başka derslerde de başarı sağlaması
	Sorgulama becerisini geliştirmesi
	Hayal gücünü geliştirmesi
	Dinleme becerisini geliştirmesi
	Felsefi bakış açısı kazandırması

Dinleme eğitimi dersinde uygulanan P4C temelli soru sorma etkinliklerine dair öğrenci görüşlerine dair kodlar tablo 21'dedir. Öğrenciler etkinliklerin felsefi bakış açılarını geliştirme, hayal güçlerini geliştirme, daha başarılı olmalarına katkı sağlama, empati kurma gibi birçok farklı noktada gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

> *"Türkçe dersindeki etkinlikler dinlediğim şeyin özetini daha kolay çıkarmamı sağladı, yani kısacası aha çok anlayıp çok daha hızlı hatırlayabiliyorum." (Ö3)*

> *"Çok iyi katkılar sağladı. Dinlediğimde metinlerden soru çıkardım ve çok beğendim." (Ö2)*

> *Dinleyerek eleştirmemizi ve tartışmamızı sağladı. Farklı şeylere ilgi göstermemizi artırdı. Böylece daha başarılı oldum. (Ö13)*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama becerisi için deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine ve deney grubunun ön ve son testi arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Bu sonuçlar P4C temelli Türkçe öğretiminin öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Okuma ve dinleme becerisine yönelik yapılan benzer çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yussof ve diğerlerine göre (2013) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki vardır. Kanmaz (2012) benzer bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucuna göre okuduğunu anlama ile okuduğunu anlama stratejileri arasında anlamlı fark vardır. Okuduğunu anlama stratejileri arasında sorgulama, analiz, soru sorma gibi becerilerin olması aslında bu sonuçların elde edilmesinde etkili olduğunu belirtmek mümkündür. Nitekim P4C temel alınarak yapılan bu çalışmada öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişimi hedef alınırken aynı zamanda okuma ve dinleme becerilerinin de gelişimi sağlanmıştır. Stambaugh (2007) okuduğunu anlamaya yönelik hazırladığı programı uygulama sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. P4C uygulamaları tartışmayı temel alır ve sınıf içinde oluşan bu tartışma ortamı öğrencilerin okuma becerilerini olumlu katkı sağlamaktadır. Murphy ve diğerleri (2009) öğretim materyali olarak ele aldıkları metinler üzerinden sınıf içi tartışma ortamları yaratmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Hızır'ın (2014) araştırmasına göre yaratıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu çalışmada da okuma ve dinleme etkinlikleri temel alınmıştır. Bu durumda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etki yarattığı ifade edilebilir. Kargın, Güldenoğlu, Ergül, (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisini yordamaktadır. Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki vardır. Mevcut araştırmaya göre okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin ikisinde de anlamlı ilişki vardır. Bu durum mevcut araştırma sonuçları ile paralellik arz ettiğini göstermektedir. Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre dinleme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu etkilemektedir. Bu araştırma sonuçlarında da katılımcılara uygulama süreci boyunca dinleme yöntem ve tekniklerinden yararlanma olanağının sunulması bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır. Bu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde aktif katılım sağlamalarının önemini ortaya koymaktadır. Kaplan (2015) anlama stratejilerini temel alarak on hafta boyunca yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre araştırma stratejilerinin kullanımı öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki etmektedir. Yıldırım, Yıldız ve Rasinsky (2010) tarafından metin türleri ile okuduğunun ve dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öyküleyici

metinlerde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerisi daha yüksektir. Ayrıca okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi ile Türkçe dersinin başarısı arasında doğru orantılı ilişki belirlenmiştir. Bayrak (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre dinlediğini anlama sürecinde zihinsel becerilerden yararlanan öğrencilerin görsellerden yararlanma, üst düzey zihinsel becerilerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Bulut ve Karasakaloğlu (2018) etkin dinleme eğitimi verdikleri dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerinde gelişim olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de öğrencilerin hem anlama becerilerinde hem de soru sorma becerilerinde başarı sağlanmıştır. Öğrencilerin etkin katılımı onların dinleme becerilerine olumlu katkı sağladığı yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Sevimli, 2015). Aktif öğrenme teknikleriyle verilen eğitimin dinlediğini anlama becerisine etkisini belirlemeye amaçlayan Kılınç'a (2015) göre aktif öğrenme dinlediğini anlama becerisini, tutumunu olumlu etkilemektedir. Yekeler, Ulusoy (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre dinleme kaygıları 5.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmada öğrencierin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlandığı için dinleme becerilerine olumlu katkı sağlanmıştır.

Mevcut araştırma sonuçlarına göre çocuklar için felsefe temel alınarak eğitim sürecinin yapılandırılması öğrencinin hem dil becerilerinin gelişimine hem de soru sorma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca Okur (2008) tarafından yapılan felsefe temelli öğretim programı uygulamaları sonucuna göre öğrencilerin sosyal becerileri, iş birliği yapma, kendini kontrol etme, atılganlık becerilerini de geliştirmektedir. Bir başka araştırmaya göre (Akkocaoğlu Çayır, 2015) çocuklar için felsefe eğitim programı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal becerilerini olumlu etkilemektedir. P4C'nin üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, özenli düşünme ve işbirlikli öğrenmeye olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Cullen, 2016). Bir başka çalışmaya göre P4C aynı zamanda bireylerin medya okur yazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Cleary, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin alıcı dil becerilerinin gelişimine olan katkısı ortaya konulması bakımından medya okur yazarlığın da bir alıcı dil olduğu dikkate alındığında P4C'nin öğrencilere olan katkısı bakımından dikkate değerdir. Trickey ve Topping (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre felsefe temelli eğitimler çocukların üst düzey düşünme ve dil becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahiptir. Soru sorma üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Bu araştırmada yapılan uygulamalar neticesinde P4C temelli etkinliklerin öğrencilerin soru sorma becerilerini dolayısı ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Pennel (2012) çocuklar için felsefe temelli bir yaklaşımla eleştirel okuma dersleri yapmıştır. Buna göre çocuklar için felsefenin temel alınarak yapılan eleştirel okumalar çocukların epistemik inançları-

nın da şekillenmesinde etkili olmaktadır. Yani eğitim öğretimde P4C temel alınarak yapılacak çalışmalar öğrencilerin hem dil becerilerini hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Dil becerileri ile üst düzey düşünme becerileri gelişen bireyler doğal olarak soru sormada daha yetkin özellikler kazanmaktadırlar. Kefeli ve Kara'nın (2021) yaptırdıkları felsefi okumalar öğrencilerin kavrama ve üst düzey düşünme becerilerine olumlu etki etmiştir. Bu durum öğrencilerin alıcı dil becerileri olan okuma ile felsefe temelli öğretimin önemini ortaya koymaktadır. Felsefe temelli öğretim yaklaşımlarında alıcı dil becerileri temel alınarak öğretim gerçekleştirildiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ve dolayısı ile soru sorma becerilerinin gelişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Felsefenin temelinde sorgulama olduğu dikkate alındığında soru sormanın kaçınılmazlığı da ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmadaki sonuçlar ve belirtilen bilimsel kaynaklardan hareketle felsefe temelli öğretim yaklaşımları öğrencilerin zihinsel ve dilsel gelişimlerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılacak çalışmalarda daha iyi bir eğitim sisteminin ortaya konulması ve öğrencilerinin algılarının gelişmesi için bu yaklaşımdan yararlanılması önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre P4C temelli Türkçe öğretimi öğrencilerin alıcı dil becerilerine ve soru sorma becerilerine, sorgulama becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar dikkate alındığında özellikle öğrencinin merkeze alındığı çalışmalarda üst düzey düşünme becerileri ve dinleme ile okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasında dikkate alınması gereken hususları ortaya koymaktadır. Özellikle Türkçe öğretimine yönelik yapılacak çalışmalarda öğrencinin etkin katılımı, üst düzey düşünme becerilerinin sürece katılması, bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretim sürecinin farklılaştırılması nitelikli bir ortamın oluşmasında önemlidir. Yeni yapılacak çalışmalarda Türkçe öğretimine yönelik diğer dil becerilerinin gelişimine yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilir. Okul aile birliğinin sağlanması amacıyla yapılacak etkinliklerde velilerin de işbirliği ile sürece katılması sağlanabilir. Sadece Türkçe dersinde bu tür çalışmaların yapılması yerine disiplinlerarası bir yaklaşımla bütün derslere yayılmasına ve eş güdümlü bir sürecin ortaya konulması öğrenci başarısına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkocaoğlu Çayır, N., ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7*(2), 97- 133.

Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? -bir "okuma listesi" önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 1-15.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bulut, B., ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal, 26*(5).

Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks*, *7*(1).

Cleary, J. P. (2011). *The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy* [Unpublished doctoral dissertation]. Montclair State Universty.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR-XI*.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* MA: Pearson Education, Inc.

Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: Can using a question quadrant help children at key stage 1 ask higherorder questions?. *The StePJournal: Student Teacher Perspectives*, *3*(2), 24-34.

ÇİfÇi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 165-177.

EmiroğLu, S. P., ve F. Nur. 2013. Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies, 8*(4), 769-782.

EpçAçAn, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 331- 352.

George, D., and Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update.* Pearson

GüNeş, F. (2003). Okuma–yazma öğretiminde cümlenin önemi. *TÜBAR-XIII.*

Güneş, F., ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 196 – 212.

Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kaplan, A. (2016). *Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6*(4), 23 – 37.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2369-2384.

Kefeli, İ., ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(1), 339-357.

Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Monetle, D. R., Sullivan, T., and De Jong, C. R. (1990). *Applied social research.* New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.

Murphy, P. K., Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Hennessey, M. N., and Alexsander, J. F. (2009). Examining the effect of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, (101)*, 740-764.

MurriS, K. S. (2008). Philosophy with children, the stringay and the educative value of disequilibrium. *Jornoul of Philsophy of Education, 42*(3-4), 667-685.

Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Patton, M. Q. (2002). *Sampling, qualitative (Purposeful).* Utilization-Focused Evaluation, USA.

Penell, C. (2012). *Epistemic beliefs underpinning discourse within a critical literacy ınterventıon: A multi-case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Cardinal Stritch University.

SallabaŞ, M. E. (2008). İlköğretiim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 141–155.

Sevimli, F. (2015). *Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Stambaugh, T. (2007). *Effects of the jacob's ladder reading comprehension program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth and fifth grade students in rural, title ı schools* [Unpublished doctoral thesis]. The School of William and Mary.

Topping, K. J., and Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' ınteractive behaviour. *Thinking Skills and Creativity, 2,* 3-84.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi, 143.*

Yekeler, A. D., ve Ulusoy, M. (2021). Dinlediğini anlama ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 1-17.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ates, S., ve Rasınskı, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3).

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9).

Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Hamzah, Z. A., and Roslan, S. (2013). Students' reading comprehension performance with emotional literacy-based strategy ınterventıon. *International Journal of Education & Literacy Studies, 1*(1), 82-88.

6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Yazma Becerilerine Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Akif AKTO[1], Ela KIRAN ÖLMEZ[2], Recep BINDAK[3]

1 Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, akifdakto@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5838-6335.

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmenliği, elakiran35@gmail.com, ORCID: 0000 0002 3239 4505.

3 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulubindak@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0005-7862.

Gönderilme Tarihi: 11.10.2022 Kabul Tarihi: 27.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1187162

Atıf: "Akto, A., Kıran Ölmez, E., ve Bındak, R. (2023). 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazmayaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim, 52* (240), 2977-3008. DOI: 10.37669/milliegitim.1187162"

Öz

Bu araştırma, 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 2. dönem içerisinde Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı bir ortaokulun 6. sınıfında okuyan 20 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada yarı deneysel yöntemle tek grup ön test/son test modeli uygulanmıştır. Etkinlikler haftada iki saat olmak üzere 8 hafta boyunca toplam 16 saat uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak deneysel işlem öncesinde ve sonrasında yazmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel çalışma boyunca yaratıcı yazma etkinlik yaprakları kullanılıştır. Veri toplama araçlarından yazmaya yönelik tutum ölçeği, çalışma grubunda ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma boyunca uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerin görüşleri alınmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler analiz edildiğinden karma model kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaratıcı yazma çalışmalarının neticesinde elde edilen son test puanları ön test puanlarına göre yüksek çıkmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test puanları eşleştirilmiş t-testi analizi uygulanarak karşılaştırılmış ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma tutum ve becerilerinde anlamlı bir artışa neden olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Betimsel analiz yöntemi sonucunda elde edilen verilere göre yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin yazma tutumlarını ve yazma becerilerini olumlu yönde geliştirmişti.

Anahtar Kelimeler: *yaratıcı yazma, Türkçe eğitimi, tutum, beceri*

* Bu çalışma 6th Selchuk Internatıonal Conference On Socıal Scıences'ta "*Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutum ve Becerilere Etkisi*" adıyla özet bildiri olarak sunulmuştur.

The Effect of Creative Writing Approach on Students' Writing Attitudes and Writing Skills in 6th Grade Turkish Lesson

Abstract

This research was carried out to determine the effect of the creative writing approach in the 6th-grade Turkish lesson on students' attitudes towards writing and writing skills. The research was carried out with 20 students studying in the 6th grade of a secondary school in the Artuklu district of Mardin province during the 2nd term of the 2021-2022 academic year. In the research, a single group pre-test/post-test model was applied with the quasi-experimental method. The activities were implemented for a total of 16 hours for 8 weeks, two hours a week. The attitude scale towards writing was used before and after the experimental procedure as a data collection tool in the research. Creative writing activity sheets were used throughout the experimental study. Data collection tools were applied as pretest and posttest in the study group. The attitude scale towards writing, one of the data collection tools, was applied as a pre-test and post-test in the study group. Within the scope of the study, SPSS 22.0 statistical package program was used in the analysis of quantitative data. As a result of the creative writing activities applied throughout the research, the opinions of the students were taken and analyzed with the descriptive analysis method. Since both quantitative and qualitative data were analyzed in the research, a mixed model was used. The following results were obtained in the research: Post-test scores obtained as a result of creative writing studies were higher than pre-test scores. The pretest and post-test scores of the study group were compared by applying paired t-test analysis and it was found that there was a significant difference between the pretest and post-test scores. Accordingly, it was determined that creative writing practices applied in writing caused a significant increase in students' Turkish lesson attitudes. ($p<0,05$). According to the data obtained as a result of the descriptive analysis method, creative writing activities positively improved students' writing attitudes and writing skills.

Keywords: c*reative writing, Turkish education, skills, attitude*

Giriş

Bireyin duygu, düşünce ve hayallerini diğer bireylere aktarmak için kullandığı en önemli iletişim aracı dildir. İnsanlar dil sayesinde kendilerini zihinsel anlamda geliştirebilir. "Kişinin düşünsel anlamda gelişmesi, anadilinin anlatım gücünden gereği gibi yararlanmasına, yapılmış bileşimleri çözebilmesine ve yeni bileşimler yapabilmesine bağlıdır" (Güleryüz, 2006, s. 28).

Türkçe öğretiminde çocuklara dört temel dil becerisi kazandırılmaya çalışılır. Anlama becerileri dinleme ve okuma becerilerinden, anlatma becerileri ise konuşma

ve yazma becerilerinden oluşur. Bu becerilerin kazandırılması Türkçe dersi öğretiminde öncelikli hedefler arasındadır ve birbirleriyle ilişki içindedirler. Bu dört temel becerinin geliştirilmesi çok önemli olmakla birlikte bu becerilerde zayıf kalınması durumunda öğrenci, diğer derslerde de gereken başarıyı yakalayamayacaktır.

Anlatma becerinden konuşma becerisi okul öncesi dönemde gelişmeye başlar. Ancak yazma becerisi formal eğitim ile bireylere kazandırılır ve bu beceri okulda geliştirilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde ortaya bir ürün çıktığı için formal olarak eğitim görmüş kişilerin günlük yaşantılarına en çok yansıyan dil becerisi yazma olmuş ve daha çok yazılı ürünler günlük hayata yansımıştır. Çünkü "Yazdığı yazı, kişinin o konudaki bilgisini, yaşantısını, anlayışlarını, zihin düzeyini, sözcük dağarcığını ve kişisel anlatım gücünü yansıtır" (Göğüş, 1978, s. 236).

Yazdıkça kişinin yazma becerisi gelişir. Yazma becerisi kişinin karakter yapısını yansıtır. Ayrıca bu beceri kişinin duygu dünyasıyla da doğrudan ilişkilidir. Yazma becerisini geliştirebilmek için bireyin ön bilgilerini ve deneyimlerini harekete geçirmesi oldukça önemlidir. Yazma becerisi kişinin yazılı anlatıma yeteneği olmasıyla birlikte yazma becerisinin geliştirilmesi, kişinin ne kadar çok yazma çalışması yaptığıyla da doğrudan ilişkilidir.

Türkçe öğretim programında yazma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılabileceği şu şekilde anlatılmıştır: "Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlatılabilir" (MEB, 2006, s. 7).

Geleneksel yöntemlerle yapılan yazma etkinlikleri öğrencilerin sıkılmalarına, yazmaya karşı ilgi ve isteklerinin azalarak bu becerilerini geliştirememelerine neden olabilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek ve yazmaya karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Bunun için de öğrencilere uygun ortamlar sağlanarak onların yazmaya karşı isteklerini ve yazma becerilerini geliştirecek uygun yazma yöntem ve teknikleri kullanmak oldukça önemlidir. Böylece kendi hayal dünyalarını harekete geçirerek farklı yazma alanları keşfedebilecek, bu da yazmaya karşı olan isteklerini artırarak ve farklı yazma alanları keşfetmelerine olanak sağlayarak yazma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (Aydın, 2014).

Yapılan araştırmalara göre gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin yazma becerilerinin geliştirilebileceği belirlenmiştir. Örneğin Cheung, Tse ve Tsang (2003) tarafından Hong Kong'da öğrenciler, okul müdürü, Çince dil konusu ile ilgili iki panel başkanı ve dört Çince öğretmeninin katıldığı durum çalışmasının sonuçlarına göre, nitelikli öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretiminde anlamlı olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmeleri için etkili ve kişiye özel bir eğitim programı vermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerde pozitif yönde bir olumlu değişme yaşanırken öğrencilerin de daha yaratıcı yazılar yazabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Austen' (2005), "İngiliz Edebiyatı Derslerinde Yaratıcı Yazarlık Ödevlerinin Değeri" isimli araştırmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin İngiliz edebiyatı dersleri kapsamına alınması gerektiğini belirtmiştir. Yaratıcı yazma çalışmalarını kullanmanın faydalarını araştırmış ve bunları beş temel fayda çerçevesinde tanımlanmıştır: (1)Yaratıcı yazma kişide edebiyat sevgisi oluşturur ve aktif öğrenmeler yaratır; (2) eleştirel okuyucu sayısı artar ve onları geliştirir; (3) öğrencilerin edebi eleştiriyi kavramalarına katkıda bulunur; (4) mükemmellik kavramına karşı güçlü bağlılık kazanılmasını sağlar ve (5) sınıf bağının gelişmesine yardımcı olur. Kapar Kuvanç (2008) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, Yaratıcı Yazma Tekniklerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde arttırdığı görülmüştür. Bir başka çalışamda (Kırmızı, 2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. İlkokul 5.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda yaratıcı yazma etkinlikleirnin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Kırmızı ve Beydemir, 2012). Ayrıca süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazmaya ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Erdoğan ve Yangın, 2014). Altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada yaratıcı yazma yönteminin, öğrencilerin yazmaya karşı öz yeterlik algılarına, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine olumlu anlamda etkisi olduğu ve yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Korkmaz, 2015). İlkokul 4.sınıf öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisininin olumlu olduğu rapor edilmiştir (Erdoğan ve Çelikpazu, 2020).

Yukarıda da belirtildiği üzere yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve yapılan bu araştırmalar sonucunda yaratıcı yazma çalışmalarının bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarabildiği gibi öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum sergilediklerini ve yazma becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Bu çalışma diğer araştırmalarda olduğu gibi öğrencilerin yazmaya karşı pozitif yönde tutum geliştirmelerine katkıda bulunmuş ve yazma becerilerinin geliştiğini bize göstermiştir. Ayrı-

ca bu çalışma Mardin ilinde daha önce bu konuya benzer bir araştırma yapılmaması açısından önem arz etmektedir.

Yapılan bu araştırmanın problem cümlesi, "Ortaokul 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisi nedir?" sorusudur. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine olumlu yönde etki yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amacı, 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisini tespit etmektir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek,

2. Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma tutumlarında anlamlı bir artışa neden olup olmadığını tespit etmek,

3. Öğrencilerin Türkçe dersinde yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda yazma tutumlarında ve yazma becerilerinde olumlu yönde bir artış olup olmadığını, yapılan görüşmeden hareketle tespit etmektir.

Yapılan bu çalışma, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan tutumlarının ve öğrencilerin yazmaya yönelik başarı ve becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin yazmaya olan isteklerinin nasıl artırılabileceği ve yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışacak araştırmacılara yol gösterici olması düşünülmekte ve çalışmanın program ya da uygulamalara ışık tutması ön görülmektedir.

Bu alanda daha önce birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

Türkçe Dersine Karşı Tutum

Toplumda var olabilmenin yolu o topluma ait olan dile hâkim olabilmekten geçer ve dilimizi en doğru şekilde kullanabilmemiz için dile ait becerilere sahip olabilmemiz ve dilimizi doğru şekilde kullanabilmemiz gerekmektedir (Ungan, 2007). Bu nedenle Türkçe dersi bu anlamda hedeflenen becerilerin kazanılması ve etkili iletişim kurabilmemiz açısından oldukça önemli bir derstir (Sever, 2015).

Tutum, bireyin bir olay veya duruma karşı belirli bir davranış şekline yönelmesi durumudur. Tutumları bilgi, duygu, düşünce, deneyim, isteklendirme gibi birçok fark-

lı durum destekler. Ayrıca tutumlar kendi arasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç gruba ayrılırlar. Bloom'a (1979) göre, öğrencilerin derslerdeki tutum ve davranışları; ayrıca dersi idrak etme şekilleri başarıyı önemli düzeyde etkileyebilmektedir. Olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlar çok sayıda etmenin öğrencileri etkilemesi sonucu oluşmaktadır. Bu etmenlerden bazıları:

- Öğrencinin yaşamındaki olumlu veya olumsuz koşullar
- Derslere ve öğretmenlere karşı gösterilen tutum ve davranışlar
- Öğrencinin kendisinin dışında meydana gelen faktörler
- Okul ve çevrenin neden olduğu durumlar
- Bireyin teknolojiyi kullanma şekli
- Arkadaş çevresinin ortaya çıkardığı durumlar…

Yukarıda verilen durumlar nedeniyle öğrenciler Türkçe dersine karşı farklı tutum ve davranışlar gösterebilmektedir. Bu nedenle Türkçe dersine karşı olumsuz tutum ve davranışlara yol açacak etmenleri ortadan kaldırmak oldukça önemlidir (Aytan, 2016).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere Türkçe dersinde dil edinimi tek bir doğrusal yolla öğretilemediğinden dört temel dil becerisi de tek bir yöntem kullanılarak öğretilemez. Bunun için farklı öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılmasına imkân tanınmalı, derse karşı hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınmalı, en iyi nasıl öğrenebildikleri belirlenerek buna göre eğitim öğretim planlanmalıdır. Tüm bunların yanında kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri de öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayacak ve derse karşı olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olacaktır (MEB, 2018).

Yazmaya Karşı Tutum

Tutumların ölçülebilme olanakları vardır. Bireyin davranışlarının izlenmesi ve var olan tutumun araştırılarak incelenmesi ile ölçülebilir. Bunun için de tutum ölçekleri hazırlanmaktadır. Hazırlanan tutum ölçeklerine bireyin verdiği yanıtlar onun tutumunu ölçmemizi sağlar (Silah, 2000). Yazma eylemi, diğer becerilerle birbirlerini karşılıklı olarak etkilemekte ve çeşitli etkinliklerle bu beceriler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Kelimelerin gücünü kullanarak bu gücü anlamlandırmak ve doğru şekilde bu beceriyi kazanmak son derece önemlidir. Çünkü ancak bu şekilde istenilen boyutta bir düşünme becerisine ulaşılabilir (Öztürk, 2007).

Dinleme, okuma, konuşma alanlarında olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde de çok fazla zihinsel beceri geliştirilmektedir. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişmesi kelime hazineleri gelişmelerine katkıda bulunarak dili daha doğru ve etkili şekilde kullanabilmelerini sağlamaktadır (Güneş, 2016). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken bazı olumsuz tutumlar oluşabilmektedir. Çünkü öğrenciler yazı yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme, yazısını giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırma, dil bilgisi kurallarına göre yazma, yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek yazma gibi bazı kurallara uymaya çalışırlar. Ayrıca öğretmenin tek bir konu vererek ve konu dışına çıkılmadan kendisinin belirlediği yöntemlerle yazının yazılmasını istemesi, konunun öğrencinin ilgisini çekmemesi gibi durumlar öğrencinin derse ve yazmaya karşı olan tutumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmemiz için öğrencinin yaşadığı olumsuz durumları olabildiğince en aza indirgemek gerekir. Öğrenci yazma sürecinde yaratıcılığını ortaya koyabilecek etkinlikler yapmalı, ilgilerine göre yazabilmeli, kendi belirledikleri yöntemlere göre yazısını oluşturabilmeli, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesine imkân verecek yazma ortamları oluşturulmalıdır. Böylece öğrenci yazısını yazarken kendini rahat ve mutlu hissederek özgün ürünler ortaya koyabilecek, bu da yazmaya karşı olan tutumunu olumlu yönde etkileyecek ve yazma becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Yazma konusunda öğrencinin tutumun olumla yönde ölçülmesi de öğrencinin başarısının yükselmesi ile doğru orantılıdır.

Yazmanın Önemi

Kavram olarak yazma; kişinin birtakım duygu, düşünce, istek, durum ve olayların belirli kurallar çerçevesinde uygun olan birtakım işaret ve sembollerle ifade edilmesidir. İnsan tabiatı gereği duygu, düşünce ve davranışlarını açığa çıkarmak için yazma ihtiyacı hisseder (Özbay, 2006).

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazılı anlatım kavramı oldukça önem kazanmaktadır. Aktaş ve Gündüz' e (2005) göre yazılı anlatım, dili en etkili şekilde kullanarak çeşitli olay, durum, duygu ve fikirleri belli bir düzen içerisinde veren, bunu sonraki nesillere ulaştırmak amacı güden ve böylelikle kalıcı olmaya olanak sağlayan bir araçtır. Yazılı anlatım, dilden etkili bir biçimde yararlanmak amacıyla kullanılan önemli bir yoldur. Bireyin yazma alışkanlığını kazanabilmesi ve bu alışkanlığı bütün hayatı boyunca devam ettirebilmesi büyük önem arz etmektedir. Burada öğretmenlere oldukça önemli görevler düştüğü söylenebilir. Nitekim sınıfta yapılacak olan yaratıcı yazma etkinlikleri yazma alışkanlığı kazanmada oldukça büyük katkılar sağlayabilir, burada öğretmen etkinlikleri sınıfta uygularken rehber olmalı ve öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlayarak onlara destek olmalıdır (Başkök, 2012).

Yaratıcı Yazma ve Yazma Becerisi

Yaratıcılık, Latin dilinde "Creare" kelimesinden gelmektedir ve yaratmak, doğurmak, meydana getirmek, bulmak, keşfetmek, yenilik yaratmak gibi anlamlar taşımaktadır (Gökçe, 2007). Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük'te ise (2009) yaratıcılık kavramı; yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık şeklinde ifade edilmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle beraber dünyada birçok gelişme yaşanmış, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşma imkânı oluşmuştur. Bu durum yaratıcılığın önemini daha da arttırmıştır (Demir, 2013). Toplumun bir parçası olabilmek ve kendini gerçekleştirmek özellikle bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde oldukça önemlidir. Bunun için de bireyin var olan yetenek ve gücünü yaratıcı ürünler ortaya çıkarmak için kullanması, hayal dünyasını harekete geçirmesi gerekmektedir (Oral, 2014). Kişi bunları yaparken bilgiyi yaratmalı, sorgulamalı, eleştirebilmeli ve bu bilgi ve becerileri hayata geçirerek kendisinin ve toplumun ilerlemesine ve gelişmesine katkıda bulunmalıdır (Duru, 2014). Tüm bu özelliklerin geliştirilmesi de ancak eğitim ile mümkündür. Bu bilgiler ışığında eğitimin çağdaş uygulamalarla yürütülmesi ve bireyin yaratıcılığını ortaya çıkaracak yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği büyük önem arz etmektedir.

Yaratıcılık doğası gereği bireyseldir ve her insanda bu özellik az çok bulunmaktadır. Burada önemli olan az veya çok fark etmeksizin var olan yaratıcılığı geliştirebilmek ve alışılmışın dışına çıkabilmektir. Bu noktada Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımları ve çeşitli etkinliklerle çocukların yaratıcılık yönlerini geliştirmek mümkündür. Böylece öğrencilerde yaratıcılıkla beraber yazma becerileri de gelişebilmektedir. Çocuklar tabiatları gereği yazmaya karşı büyük bir istek duyarlar ve kendilerini ifade edebilmek için sözcükleri kullanırlar. Onların bu olumlu yönünün işin içine katılması ve bunun çeşitli öykü, şiir vb. etkinliklerle desteklenmesi onların yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına, gelişmesine, kendilerini doğru şekilde ifade edebilmelerine ve yazma becerilerinin gelişmesine imkân sağlayabilir (Essex, 1996).

Öğrencilere sadece bilgilerini ortaya çıkaracak yazılar yazdırmak ve buna dayalı ekinlikler yaptırmak, yazma alışkanlığı kazandırmada ve yaratıcılığı geliştirmede oldukça yetersiz kalmaktadır. Yaratıcı fikirler üretilerek öğrenciye yazma alışkanlığı kazandırmak için bireydeki birçok özellik ön plana çıkarılmalıdır. Örneğin, öğrenci tüm duyu organlarını harekete geçirebilmeli ve dış dünyayı kendi izlenimleri yoluyla anlamlandırarak kendine özgü, yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilmelidir. Burada dış dünyadaki olay ve durumların öğrencide bıraktığı etkinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir (Kuvanç, 2008).

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu tutumlar, öğrencilerin birbirleri arasındaki işbirliği, özgür bir eğitim ortamının oluşturulması, kaynaklara rahat bir şe-

kilde erişebilme gibi birçok durum yaratıcılığı destekleyerek yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Davies vd, 2013). Ayrıca öğrencilerin ortaya koydukları yaratıcı yazma çalışmalarının paylaşılması, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteklerini arttırmaları ve özgüvenlerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcı grup, veri toplama aracı, veri toplama yöntemi ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Mardin Artuklu Üniversitesinin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.05.2022 tarihli ve 2022/5-13 Sayılı Kararı sonucunda bu çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yarı deneysel yöntemle tek grup ön test/son test modeli uygulanmıştır. Deneysel çalışmalar, bir durumu açıklamaktan çok daha fazlasına imkân verir. Yapılan araştırmalarda neden sonuç ilişkisini belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 196). Yarı deneysel çalışmalar ise deneysel çalışmaların hemen ardından gelen araştırma modelleridir. Deneysel modeller için gerekli koşulların oluşturulamadığı ya da yetersiz olduğu durumlarda yarı deneysel model kullanılır (Karasar, 2012: 99). Yarı deneysel yöntem üç şekilde uygulanmaktadır. Bunlar:

1. Eşitlenmemiş gruplara sadece son test uygulanması.

2. Tek bir gruba ön test ve son test uygulanması.

3. Eşitlenmemiş gruplara ön test ve son test uygulanması gibi farklı biçimlerde kullanılabilir (Çepni, 2010, s.115).

Çalışma grubu göz önüne alındığından bu araştırmada tek bir gruba ön test ve son test modeli uygulanmasının elverişli olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda verilerin elde edilmesi sürecinde araştırma boyunca uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak amacıyla araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma çalışma yaprakları ile ilgili görüşlerine yer verilerek araştırmanın nicel boyutundaki etkisi açığa çıkarılmak istenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı bir ortaokulun 6. sınıfında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışma 6A sınıfında okuyan ve kız ve erkek öğrencilerin karışık olarak bulunduğu 20 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma yarı deneysel desene göre düzenlendiğinden bir sınıf üzerinden uygulama sürecinin gerçekleştirilmesinde ve verilerin elde edilmesinde herhangi bir sorun olmayacağı düşünülmüştür. Araştırmanın yalnızca bir sınıftan oluşturulmasının nedeni diğer sınıfların okuma yazma konusunda zorluk yaşamalarıdır. Diğer sınıflardaki öğrencilerin okuma ve yazma konusunda zayıf olmaları araştırmanın güvenirliğini olumsuz anlamda etkileyebileceğinden araştırmanın tek bir sınıfla yapılması uygun görülmüştür. Araştırmacının öğrencileri tanıması ve okul yönetiminin uygulama sürecinde araştırmaya destek vermeleri araştırmanın herhangi bir sorun yaşanmadan yürütülmesine olanak vermiştir. Karasar (2012: 111)'a göre, farklı yeterlilikleri olan çok sayıda gözlemcinin elde edeceği verileri kullanmak yerine özellikleri daha iyi anlaşılabilen küçük bir grup adına yapılan araştırma ve elde edilen verileri kullanmak daha faydalıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Likert tipi tutum ölçeği ve çalışma yaprakları kullanılmıştır.

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik olarak tutumlarını ölçmek için Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen 34 maddelik Likert tipi Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) formu (Ek 1) kullanılmıştır. YAYTÖ'nün güvenirlik geçerlik çalışması Kırmızı (2009) tarafından 4-5.sınıfa devam eden 258 öğrenciden toplanan veriler ile yapılmıştır. Sonuçta verilerin faktör analizine uygun olduğu KMO = 0,90; Bartlett test Chi-Square= 5864,589; $p<0,001$), madde faktör yük değerlerinin 0,50 ila 0,86 arasında değişim gösterdiği, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,90 olduğu rapor edilmiştir (Kırmızı, 2009). Öncelikle elektronik posta ile ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek 2). Likert tipi ölçekle "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. 34 maddeden oluşan ölçek, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıfında okuyan toplam 20 öğrenciye uygulanmıştır.

Yaratıcı Yazma Çalışma Yaprakları: Araştırma boyunca öğrencilere yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili çalışma yaprakları uygulanmıştır. Uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda yapılan çalışmalarla ilgili öğrencilerin görüşleri alınmış ve video kayıt ile kaydedilmiştir. Görüşme kayıtlarının sonuçları hiçbir değişikliğe uğratılmadan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların izniyle görüşmeler video şeklinde kaydedilmiştir. Video kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından dinlenerek, gerektiğinde silineceği ve gizlilik esaslarına bağlı kalınacağı teyit edilmiştir. Video kayıt cihazı ile toplanan veriler, daha sonradan araştırmacı tarafından yazıya geçirilerek, analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı bir ortaokulun 6. sınıfında okuyan 20 öğrenciden elde edilmiştir. Uygulama 8 hafta boyunca haftada 2 ders saati şeklinde sürdürülmüştür. Nicel verilerin elde edilmesinde yazmaya yönelik tutum ölçeği, nitel verilerin elde edilmesinde ise görüşme tekniği kullanılmış ve görüşler video kayıt ile kaydedilmiştir. Araştırma, öğrencilerin Yazma Becerileri dersine giren bir Türkçe Öğretmeni tarafından uygulanmış; araştırmacı araştırmasını uzaktan yürütmüştür. Uygulama öncesi ve sırasında katılımcıların soruları cevaplanmış ve yaşanabilecek veri kaybı engellenmeye çalışılmıştır. Yaratıcı yazma uygulamaları katılımcıların kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların gerçekleştiği ortamın katılımcıları olumsuz etkileyebilecek unsurlardan (ses, ışık, havasız ortam, vb.) uzak olmasına ve pandemi koşullarına (maske, mesafe gibi) uyulmasına dikkat edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara, yanıtların yalnızca araştırmacı tarafından bilineceği ve araştırma kapsamında kullanılacağı zaman katılımcının adının belirtilmeyeceği, katılımcılarla ilgili her türlü bilginin gizli tutulacağı söylenmiştir. Yazma ile ilgili tutum ölçeklerinin doldurulma süresi her bir katılımcı için yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Bu şekilde yazmaya yönelik tutum ölçeği aynı sınıftan toplamda 20 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Yazmaya Yönelik Tutum ölçeği kullanılarak her bir öğrenci için bir tutum puanı hesaplanmıştır. Tutum puanları Olumlu soru öğelerine katılma derecesine beşten, olumsuz soru maddeleri için ise birden başlanmıştır. 15-16-30-31-32-34 numaralı maddeler tersten puanlandıktan sora yapılmıştır. Yüksek puan, yazmaya yönelik turumun daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha ile hesaplanmış ve 0,80 bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin Yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan 34 maddelik ölçeğin yeterince güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada Yazmaya Yönelik Tutum puanları ön test ve son testte bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Yapılan bu araştırmada çıkarımsal istatistiklerden bağımlı gruplar t-testiden faydalanılmış, yarı deneysel yöntemle tek gruplu ön test/son test modeli uygulanarak

araştırmada anlamlı bir farkın olup olmadığı ortaya konulmuştur. Öncelikle verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Ön test ve son test puanlarının dağılı incelenmiş, gerek çarpıklık, basıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında yer alması ve gerekse Shapiro-Wilks normallik testi sonucunun istatistiksel olarak önemli olmaması ($p>0,05$) göz önüne alınarak verilerin normal dağılıma uyduğu kabul edilmiştir (Tablo 1).

Araştırma boyunca uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerin görüşleri alınarak video şeklinde kaydedilmiştir. Burada çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak amaçlanmış, görüşmenin sonuçları betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında, alınan yanıtlar sonucunda tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodlar araştırmacılardan ikisi tarafından önce bağımsız olarak oluşturulmuş, elde edilen sonuçlar daha sonra karşılaştırılmıştır. Sonuçta tema ve kodlarda büyük ölçüde görüş birliği olduğu görülmüş, bu da geçerlik ve güvenirliğin sağlandığı şekilinde değerlendirilmiştir. Görüş birliği olmayan temalar üzerinde araştırmacılar uzlaşma sağlayana kadar tartışmalar yapmışlardır.

Görüşmeler katılımcıların sorulara rahat bir şekilde cevap verebilmesi için kendi sınıflarında yapılmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların izniyle görüşmeler video şeklinde kaydedilmiştir. Video kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından dinlenerek, gerektiğinde silineceği ve gizlilik esaslarına bağlı kalınacağı belirtilmiştir. Video kayıt cihazı ile toplanan veriler, daha sonradan araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik ve düzeltme yapılmadan yazıya geçirilerek, analiz edilmiştir.

Ön test ve son test olarak uygulanan yazmaya yönelik tutum ölçeğini ve uygulanan görüşmeyi öğrencilerin içten ve samimi bir şekilde tamamladıkları varsayılmaktadır. Ayrıca yaratıcı yazma becerisi için verilen eğitimin süresinin yeterli olduğu ve kontrol altına alınamayan psikolojik ve fizyolojik gibi değişkenlerin çalışma grubunu ön test ve son test aşamasında aynı ölçüde etkilediği varsayılmaktadır.

Yapılan araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinin Artuklu ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 20 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Yaratıcılığın ortaya çıkarılabilmesi ve özgür bir ortamın sağlanabilmesi için yapılan çalışmaların olası yönlendirmelerden ve kalıp ifadelerden arındırılması gerekmektedir. Öğrenciler yazılarını yazarken çalışmalarını diledikleri gibi yapabilmelidir. Ancak araştırmanın yapıldığı okuldaki öğrencilerin anadillerinin Türkçe olmaması ve kelime bilgilerinin kısıtlı olmasından kaynaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin bazı bölümlerinde bazı yönlendirmeler zorunlu olarak yapılmıştır. Bu durum araştırmanın bir diğer sınırlılığı arasındadır.

Bulgular

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın 8 haftalık uygulama sürecinde yaratıcı yazmaya yönelik etkinlik kâğıtları öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Etkinliklerin uygulanması süresince öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yaratıcı yazma uygulamalarının öncesinde ve sonrasında öğrencilere yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutumuna etkisi açısından incelenmesi amacıyla ön test ve son testle katılımcıların yazma tutum düzeyleri ölçülmüştür. Bu iki ölçümle katılımcıların araştırma süreci boyunca gelişimleri takip edilmiştir. Katılımcıların ön ve son test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 1

Yazma Tutum Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Analizi

Test	N	Min-Max	$\bar{X}$	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk testi (*p* değeri)
Ön test	20	103-159	128,80	132,0	-,138	-,106	0,576 (p=,576)
Son test	20	112-162	135,25	134,0	,246	,024	0,697 (p=,697)

*p>.05

Tablo 1'e göz attığımızda yazma tutum ölçeği testinden elde edilen ön test puan ortalamaları 128,80 iken; bu oran son test grubunda 135,25 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çarpıklık basıklık değerlerinin sıfır civarında olduğu ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre hem öntest puanlarının (p>0,05) hem de sontest puanlarının (p>0,05) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Yazma Tutum Ön Test İle Son Test T-Testi

Test	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	Kız	10	128,00	15,77	18	-,246	,809
	Erkek	10	129,60	13,23			
Son test	Kız	10	135,80	14,02	18	,184	,856
	Erkek	10	134,70	12,67			

*p>.05

Tablo 2 incelendiğinde, ön test yazma tutumunun aritmetik ortalamasının kız öğrencilerde $\bar{X}$=128,00, erkek öğrencilerde $\bar{X}$=129,60'tır. İstatistiki olarak cinsiyetler arasında görülen bu farklılık anlamlı değildir [t(18)=-,246>0,05]. Son test yazma

tutumunun aritmetik ortalamasının kız öğrencilerde $\bar{X}$=135,80, erkek öğrencilerde $\bar{X}$=134,70'tir. İstatistiki olarak cinsiyetler arasında görülen bu farklılık anlamlı değildir [t(18)=,184>0,05].

Öğrencilerin yazma tutumlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek için öntest ile sontest ortalamaları arasındaki fark bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiş, sonuçlar tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Yazma Tutum Ön Test İle Son Test T-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Korelasyon	Sd	t	p
Ön test	20	128,80	14,19	,794*	19	-3,274	,004*
Son test	20	135,25	13,02				

** : p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, yazma tutum ölçeği testinden elde edilen ön test puan ortalamaları 128,80 iken; bu oran son test grubunda 135,25 olarak tespit edilmiştir. İstatistiki olarak ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Bu fark ise ortalamalar incelendiğinde son test lehine olduğu görülmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarına ve yazma becerilerine etkisi açısından incelenmesi amacıyla araştırma boyunca uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda öğrencilere çeşitli sorular sorularak görüşleri alınmış ve alınan görüşler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda uygulanan etkinliklerle ilgili öğrencilere sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Öğrencilere sorulan sorular öğrencilerin yapılan etkinlikler sonunda süreci ve kendi öğrenmelerini sorgulamalarına, kendileri ile ilgili zayıf ve güçlü yönlerini fark etmelerine, öğrendikleri bilgileri kendi yaşamlarına ne şekilde aktarabileceklerinin bilincinde olmalarına ve hem kendilerini hem de uygulama sürecini değerlendirmelerine olanak sunmuştur.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak amacıyla araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma çalışma yaprakları ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Verilen cevaplarda hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Betimsel analiz kapsamında, alınan yanıtlar tekrar okunarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşme sorularına verilen cevaplar analiz edilmiş ve 4 alt kategori oluşturulmuştur: Her bir kategoriye toplam on beş cevap verilmiştir. Öğrenciler en çok '' Çalışmanın Öğretileri'' kategorisine çok fazla cevap vermişler ve ilgi göstermişlerdir.

Çalışmanın öğretileri

Katılımcılara "Derste yapmış olduğunuz yaratıcı yazma ile ilgili etkinlikler sonucunda neler öğrendin?", "Yazma çalışmaları ifade edebilme yönünü geliştirdi mi?", "Etkinlikler sonunda yeni kelimeler öğrenebildin mi?" soruları sorulmuş ve verilen cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Bize verilen etkinliklerde hayal kurmamız isteniyordu. Ben de hayal kurarak bunları kelimelere dökebildim. Yeni kelimeler öğrendim. Arkadaşlarıma kendimi daha iyi anlatabildim, onlarla daha iyi konuşup anlaşabildim." (Ö1)

"Hayatımızı etkilediğini öğrendim. Etkinlikleri yapa yapa insanlarla daha iyi konuşabiliyorum." (Ö2)

"Kendimi yazıyla geliştirdim. Yeni kelimeler öğrendim." (Ö3)

"Hayal gücümüzü deftere aktarmayı öğrendim. Bir de yazma becerimiz gelişti. Yeni kelimeler öğrendim. Kendimizi tanımayı öğrendik. Ayrıca etkinliklerde kendimizi tanıtabildik." (Ö4)

"Artık iyi yazabiliyorum." (Ö5)

"Yeni kelimeler öğrendik." (Ö6)

"Çok fazla şey öğrendim Eskiden yazım çok büyüktü, çirkindi ama şimdi çok güzel." (Ö7)

"Yazı yazmam gelişti. Bilmediğim kelimeler öğrendim. Eskiden kendimi fazla ifade edemiyordum ama şimdi arkadaşlarımla çok iyi iletişim kuruyorum. Kendimi daha iyi ifade ediyorum." (Ö8)

"Okuduğumu daha iyi anlayabiliyorum. Daha iyi cevaplar verebiliyorum ve daha iyi iletişim kurabiliyorum. Yeni ve güzel kelimeler öğrendim." (Ö9)

"Bize verilen bir şiiri tamamlayabiliyorum. Yeni kelimeler öğrendim. Duygularımı ifade ederken hala zorlanıyorum." (Ö10)

"Yeni kelimeler öğrendim. Etkinliklerde sorulan soruları eskiden anlamazken şimdi daha iyi anlayabiliyorum, daha iyi çözebiliyorum." (Ö11)

"Hayallerimi yazmaya aktarabilmeyi öğrendim. Yeni kelimeler öğrendim." (Ö12)

"Kafamdaki düşünceleri yazıya aktarabilmeyi öğrendim. Yeni kelimeler öğrendim." (Ö13)

"Eskiden öğretmenin sorduğu soruyu anlamıyordum ve çözemiyordum. Hayal kurarak bunu geliştirdim." (Ö14)

"Daha iyi yazmaya başladım. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim." (Ö15)

Uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda öğrenciler farklı konularda yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler yazarken duygu düşünce ve isteklerini daha iyi anlatabildiğini, bazıları ise birçok yeni kelime öğrendiğinden bunun ifade güçlerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Güçlü ve zayıf yönler

Katılımcılara 'Yaratıcı yazma çalışmaları yaparken kendinde fark ettiğin güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?', 'Yazı yazarken yaratıcı fikirler bulabildin mi?', 'Yazı yazarken kendine ait yöntemler bulabildin mi?' soruları sorulmuş ve verilen cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Yazmam daha çok gelişti. Hayalimdekini artık daha iyi yazıya aktarabiliyorum. Hikâyeler verildiğinde onları daha iyi doldurabildim. Eskiden şiir yazamazdım ama şimdi daha iyi yazıyorum. Kendimi ifade ederken doğru kelimeleri bulabildim." (Ö1)

"Bütün düşüncelerim hikâyelerle güçlendi. Yazı yazarken yaratıcı fikirler bulabildim. Kendimi hikâyelerin içinde buldum." (Ö2)

"Eskiden noktalamalara ve büyük harflere dikkat etmiyordum ama şimdi dikkat ediyorum." (Ö3)

"Eskiden yazma becerimiz çok kötüydü. Hayal gücümüzü tam olarak kullanamıyordum. Şimdi ise zihnimiz açıldı. Kendi hikâyelerimizi yazabiliyorum. Yazma becerim de giderek güçlendi." (Ö4)

"Yazarken kendimi rahat ve mutlu hissettim." (Ö5)

"Eskiden yazım çok kötüydü. Yazmam çok kötüydü. Sonra giderek gelişti. Artık daha iyi yazılar, hikâyeler yazabiliyorum. Yazı yazarken yaratıcı fikirler bulabiliyordum ama bazen zorlanıyordum." (Ö6)

"Yazarken kendime ait bir yöntem bulamadım." (Ö7)

"Güçlü yönüm, artık fazla hayal kurabiliyorum ve hayallerimi yazıyla aktarabiliyorum. Zayıf yönüm, eskiden hiç etkinlik yapmadığımız için hayal kuramıyordum ama etkinlikler yapmaya başlayınca sürekli hayal kurduk ve gelişti." (Ö8)

"Eskiden yazı yazmak istemiyordum. Şu an yazmamı geliştirdim, güzel yazmayı öğrendim." (Ö9)

"Kendimde fark ettiğim güçlü yönüm kelime sayımın artması ve hayal gücümün gelişmesi." (Ö10)

"Eskiden yazmaktan bıkardım, elimin acımasından şikâyet ederdim. Şimdi ise hayal gücüm gelişti. Artık yazabiliyorum, yazım güzelleşti." (Ö11)

"Eskiden yazı yazarken kendimi çok zayıf buluyordum ama şimdi çok iyi buluyorum."(Ö12)

"Yazımı ve hayallerimi geliştirdim. Yaratıcı fikirler bulabildim." (Ö13)

"Zayıf yönüm nasıl yazacağımı çok bilmiyordum." (Ö14)

"Artık yazmaya alıştım. Önceden hiç iyi yazmıyordum." (Ö15)

Öğrenciler yaratıcı yazma çalışmaları yaparken yazma konusunda güçlü ve zayıf yönlerini fark etmişlerdir. Kimi öğrenciler kendilerine ait yöntemler belirlerken kimi öğrenciler de bu konuda zorluk yaşamışlardır.

Günlük hayata aktarma

Katılımcılara 'Yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrendiğin bilgileri günlük hayatına nasıl aktarabilirsin?', 'Etkinlikler sonucunda günlük hayatında kullandığın kelimelerde artış oldu mu?', 'Etkinlikler sonucunda günlük hayatında kendini başkalarına karşı daha iyi ifade edebiliyor musun?' soruları sorulmuş ve verilen cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Günlük hayatımda bir sürü yeni kelime öğrendim." (Ö1)

"Bu etkinliklerde öğrendiklerimiz günlük hayatımızda çıkıyor. Hikâyelerde insanlar çok iyi konuşuyor. Ben de onları okuduğum için benim cümlelerim daha iyi olabiliyor." (Ö2)

"Kendimi başkalarına karşı daha iyi ifade edebiliyorum." (Ö3)

"Başkalarıyla iletişim kurabiliyoruz artık. Kendimizi tanımaya başladık ve özgüvenimiz arttı. Böylelikle başkalarıyla iyi iletişim kurabiliyoruz." (Ö4)

"Arkadaşlarımla eskiden iyi iletişim kuramıyordum. Şimdi daha iyi iletişim kurabiliyorum." (Ö5)

"Hayal kurmam gelişti. Yeni kelimeler öğrendim. Başkalarına karşı kendimi ifade edebiliyorum." (Ö6)

"Yazarken çok fazla şey öğreniyoruz. Yazmayı seviyorum. Arkadaşlarımla daha iyi konuşabiliyorum." (Ö7)

"Arkadaşlarımla iletişim kurarken daha önce kullanamadığım kelimeleri artık kullanabiliyorum." (Ö8)

"İletişim kurarken doğru kelimeleri bulabiliyorum." (Ö9)

"Günlük hayatımda kullandığım kelimeler arttı. Eskiden kimse beni anlamazdı. Beni anlamıyorlardı. Şimdi anlatabiliyorum. Bir arkadaşımın evinde ders çalışırken benden uç istediler ama ucum bitmişti. Benim cimri olduğumu ve vermediğimi düşündüler. Eskiden yanlış anlaşılıyordum. Şimdi kendimi daha iyi ifade edebiliyorum." (Ö10)

"Daha önce arkadaşlarımla konuşurken bazı kelimeleri söyleyemiyordum. Ama şimdi bütün duygularımı onlara çok iyi şekilde ifade edebiliyorum. Mesela şu an çok rahatım. Bana sorduğunuz soruları çok iyi cevaplayabiliyorum." (Ö11)

"Duygu ve düşüncelerimi arkadaşlarıma daha iyi aktarabiliyorum." (Ö12)

"Arkadaşlarımla eskiden çok iletişim kurmuyordum ama şimdi bu etkinlikler sayesinde daha güzel iletişim kurabiliyorum." (Ö13)

"Günlük hayatta kullandığım kelime sayısı biraz arttı. Kendimi biraz daha iyi ifade edebiliyorum." (Ö14)

"Yeni kelimeler öğrendim. Önceden yeni kişilerle tartışmaktan çekiniyordum. Artık yeni kişilerle tartışıyorum. Daha iyi arkadaş ediniyorum." (Ö15)

Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri günlük hayata aktarabildikleri ve başkalarına karşı kendilerini daha iyi ifade edebildikleri söylenebilir.

Yazmaya karşı olumlu tutum ve motivasyon

Katılımcılara 'Yapılan etkinlikler sonucunda yazmaya karşı isteğin arttı mı?', 'Yazı yazarken kendini rahat ve mutlu hissettin mi?', soruları sorulmuş ve verilen cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Eskiden yazmayı sevmezdim. Okumayı daha fazla severdim ama şimdi ikisini de eşit seviyorum." (Ö1)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu yönde etkilendi. Yazma hayal gücümü besledi." (Ö2)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu olarak arttı." (Ö3)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu yönde etkilendi. Çünkü yazma becerisi hayal gücümüzü geliştirdi." (Ö4)

"Yazmaya karşı isteğim arttı. Paragraf ve noktalamalara eskiden dikkat etmiyordum. Şimdi daha çok dikkat ediyorum." (Ö5)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu yönde arttı." (Ö6)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu anlamda değişti." (Ö7)

"Yazma isteğim olumlu anlamda gelişti. Çünkü eskiden yazım çok kötüydü. Şimdi yaza yaza gelişti." (Ö8)

"Eskiden yazmayı sevmiyordum. Şu an derslere katılıp yazmayı istiyorum." (Ö9)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu yönde etkilendi. Eskiden yavaş ve kötü yazıyordum. Şimdi ise hızlı ve güzel yazıyorum." (Ö10)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu etkilendi ve arttı." (Ö11)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu anlamda arttı. Şimdi derslere daha çok katılıyorum ve yazmak istiyorum." (Ö12)

"Yazmaya karşı isteğim olumlu etkilendi, çok arttı." (Ö13)

"Yazmaya karşı isteğim arttı." (Ö14)

"Artık yazmayı daha çok seviyorum. Önceden sevmiyordum." (Ö15)

Uygulanan yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde genel anlamda öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri, yazma becerilerinin ve yazmaya karşı motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada toplam 20 öğrencinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının onların yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla 8 hafta boyunca haftada 2 ders saati şeklinde sürdürülen yaratıcı yazma çalışmaları yazmaya yönelik tutum ölçeği ile tek gruplu ön test/son test modeli uygulanarak araştırmada anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırma soruları bağlamında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırma soruları ile ilişkili tartışmaya açılmıştır.

Nicel verilere ilişkin sonuçlar göz önüne alındığında, yazma tutum ölçeği testinden elde edilen ön test son test puan ortalamaları incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre ön test puan ortalamaları 128,80 iken; bu oran son test grubunda 135,25 olarak tespit edilmiştir. Buna göre istatistiki olarak ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu fark ise ortalamalar incelendiğinde son test lehine olduğu görülmektedir. Ön test ile son test arasındaki korelasyon katsayısı

düzeylerine bakıldığında da yazma tutum ön test ile son test arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,794$, $p<0.05$). Elde edilen bulgular bu alanda yapılan diğer araştırmalarla uyumludur. Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi'ni inceleyen bir araştırmada yazmaya yönelik tutumla alakalı olarak deney grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kırmızı, 2009). Ayrıca yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan başka bir araştırmada uygulanan yaratıcı yazma tekniklerinin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde arttırdığı görülmüştür. Austen (2005) tarafından yapılan araştırma neticesinde yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerde edebiyat sevgisi uyandırdığı ve aktif öğrenmeler oluşturduğu sonucuna varılması, yaratıcı yazmanın bireyin yazma tutumlarını ve yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermesi açısında yapılan bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Eldeki bulgular incelendiğinde Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımları ve çeşitli etkinliklerle öğrencilerin yaratıcılık yönlerini geliştirmenin mümkün olduğu görülmektedir. Böylece öğrencilerde yaratıcılıkla beraber yazma becerileri de gelişebilmektedir. Söz konusu yaklaşımlar ve etkinliklerle öğrenciler yazmaya karşı büyük bir istek duyabilmekte ve kendilerini ifade edebilmektedirler. Bundan ötürü öğrencilerin bu olumlu yönünün işin içine katılması ve bunun çeşitli etkinliklerle desteklenmesi onların yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına, gelişmesine, kendilerini doğru şekilde ifade edebilmelerine ve yazma becerilerinin gelişmesine imkân sağlayabilir (Essex, 1996).

Yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumuna etkisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. İnceleme sonucunda hem ön test hem de son test yazma tutumu puanlarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bu alanda (Erdoğan ve Çelikpazu (2020) ve Korkmaz (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzer bir uyum göstermektedir.

Nitel verilere ilişkin sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin Türkçe dersinde yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda görüşme formundan hareketle yazma tutumlarında ve yazma becerilerinde anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda uygulanan etkinliklerle ilgili öğrencilere sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Öğrencilere sorulan sorular öğrencilerin yapılan etkinlikler sonunda süreci ve kendi öğrenmelerini sorgulamalarına, kendileri ile ilgili zayıf ve güçlü yönlerini fark etmelerine, öğrendikleri bilgileri kendi yaşamlarına ne şekilde aktarabileceklerinin bilincinde olmalarına ve hem kendilerini hem de uygulama sürecini değerlendirmelerine olanak sunmuştur. Değerlendirme sonucunda öğrenciler farklı konularda

yeni şeyler öğrendiklerini, yazarken duygu düşünce ve isteklerini daha iyi anlatabildiklerini, yapılan etkinliklerle birçok yeni kelime öğrendikleri için ifade güçlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler yaratıcı yazma çalışmaları yaparken yazma konusunda güçlü ve zayıf yönlerini fark ettiklerini belirterek, yaratıcı yazma konusunda bazı öğrenciler kendilerine ait yöntemler belirlerken bazı öğrencilerin ise bu konuda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri günlük hayata aktarabildikleri ve başkalarına karşı kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, yazmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri, yazma becerilerinin ve yazmaya karşı motivasyonlarının arttığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında bu alanda yapılan diğer araştırmalarla uyumluluk gösterdiği de söylenebilir (Kapar Kuvanç, 2008; Kırmızı, 2009; Kırmızı ve Beydemir, 2012). Ancak bu denli uygulama etkinlikleri de yetersiz kalabilmektedir. Çünkü öğrencilere sadece bilgilerini ortaya çıkaracak yazılar yazdırmak ve buna dayalı ekinlikler yaptırmak, yazma alışkanlığı kazandırmada ve yaratıcılığı geliştirmede oldukça yetersiz kalmaktadır. Yaratıcı fikirler üretilerek öğrenciye yazma alışkanlığı kazandırmak için bireydeki birçok özellik ön plana çıkarılmalıdır. Örneğin, öğrenci tüm duyu organlarını harekete geçirebilmeli ve dış dünyayı kendi izlenimleri yoluyla anlamlandırarak kendine özgü, yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilmelidir. Burada dış dünyadaki olay ve durumların öğrencide bıraktığı etkinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir (Kuvanç, 2008).

Öte taraftan Türkçe öğretim programında öğrencilere birçok temel becerinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bunlar Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilerdir. Bu anlamda öğrencilere yaratıcı yazma çalışmalarının uygulanması onların bu temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması açısından oldukça önemlidir. Dali, Rau ve Risk (2015) tarafından lisans düzeyinde yapılan araştırma sonucunda, yaratıcı yazmanın yaratıcılık, eleştirel düşünme, kendi kendini yönlendirme ve bağımsız öğrenme gibi gelişim alanlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık doğası gereği özgür bir ortamın olduğu yerde ortaya çıkar. Bu anlamda öğrencilerin özgür bir şekilde kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlanmalıdır. Türkçe dersinde öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve bunu istenilen düzeyde yapabilmeleri öncelikli hedefler arasında olmuştur. Bu araştırma sonucunda istenilen bu hedeflere büyük oranda ulaşılmış, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteklerinde artış olmuş ve yazma becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Öğrenciler etkinlikleri yaparken yanlış yapma veya eleştirilmeleri gibi olumsuz durumlardan kaçınılmıştır. Öğrenciler görüş ve düşüncelerini diledikleri gibi dile getirmiş ve yazılarını istedikleri gibi özgür bir ortamda yazabil-

mişlerdir. Tüm çalışmalar sonucunda Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma tutumlarına olumlu yönde katkı sunmuş ve yazma becerileri gelişmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren bir araştırma Kasap (2019) tarafından yapılmıştır. Kasap (2019), araştırmasında yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu anlamda bir artış olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı da olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmiştir.

Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda sunulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

• Yapılan bu araştırma ortaokul altıncı sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Yapılacak araştırmalarla, farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerle çalışılabilir.

• Araştırma tek bir okulda toplamda sekiz hafta boyunca uygulanmış olup sekiz haftadan daha ayrıntılı ve daha uzun zamanlı çalışmaların uygulanması çok daha iyi sonuçlar verebilir.

• Ortaokuldaki Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanabilir. Sadece ortaokulda değil farklı kademelerde de bu tarz çalışmalar yürütülebilir.

• Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri vardır ve bu beceriler birbirleriyle ilişkilidir. Herhangi bir becerideki gelişme diğer becerilerin de gelişmesini sağlayabileceğinden yaratıcı yazma çalışmalarının diğer becerilerin gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

• Yaratıcı yazma çalışmalarının daha çok uygulanabilmesi adına öğretmenlere ve idarecilere gerekli bilgilendirmeler yapılabilir ve bunlarla ilgili olarak okullarda çeşitli çalışmalar yapılabilir.

• Yaratıcı yazma çalışmalarının sadece okulla sınırlı kalmaması adına çocukların ailelerine bu konuda gerekli bilgi verilerek ailelerin de çocuklarına gerekli olan desteği vermeleri sağlanabilir.

• Öğretmenlerin öğretim programlarına uyma konusunda çokça çaba harcadığı gerçeği göz önüne alındığından öğretim programında yaratıcı yazma ile ilgili kazanımlara yer verilmelidir (Akkaya, 2014).

• Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ve yazma becerileri uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda olumlu yönde artmıştır. Bu sebeple yaratıcı yazma ile ilgili çalışmalara Türkçe dersi programında daha fazla yer verilebilir.

Kaynakça

Akkaya, N. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin yaratıcı yazma sürecine ilişkin görüşleri: Bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri: Kuram ve Uygulama*, *14* (4), 1499-1504.

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım – kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınları.

Austen, VJ (2005). İngiliz edebiyatı derslerinde yaratıcı yazma ödevlerinin değeri. *New Writing, 2* (2), 138-150.

Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014* (4), 166-170.

Aytan, N. (2016). Türkçe dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 535-546.

Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* Özçelik, D. A. (Çev.), Millî Eğitim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.

Cheung, W. M., Tse, S. K., and Tsang, H. W. (2003). Creative writing practice in primary schools: a case study in Hong Kong. *The International Journal of Creativity & Problem Solving, 13*(2), 55-65.

Cheung, W. M., Tse, S. K., and Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the views and practices of language teachers. *The Journal of Creative Behavior*, *37*(2), 77-98.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Kişisel Yayınlar.

Dali, K., Lau, A., ve Risk, K. (2015). LIS programlarında akademik olarak bilgilendirilmiş yaratıcı yazma ve yaratıcı olma özgürlüğü. *Kütüphane ve Bilgi Bilimleri Eğitimi Dergisi, 56* (4), 298-324.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., ve Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, 8*, 80-91.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2* (1), 84.

Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Erdoğan, Ö., ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (1), 438-459.

Erdoğan, R., ve Çelikpazu, E. E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1436-1467.

Essex, C. (1996). *Teaching creative writing in the elementary school, erıc clearinghouse on reading english, and communication digest.* http:/ www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d109.html, http://www.ericdigests.org /1996-3/writing.htm essex (Erişim tarihi: 12.11.2009).

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

Gökçe, Y. (2007). *Ben büyüyünce yazar olacağım çocuklar için yaratıcı yazarlık*. Kapital Yayınları.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem A Yayınları.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kapar Kuvanç, E.B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kırmızı, F., ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 319-337.

Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51-68.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kuvanç, E. B. K. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. DEÜ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.

MEB (2018). *Türkçe Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 (Erişim tarihi: 22. 02. 2022).

Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem A Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Öncü Kitap.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.

Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji* (*davranış bilimi*). Gazi Kitabevi.

TDK (2009). *Büyük Türkçe S*özlük. TDK Yayınları.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(23), 461-472.

Ekler

Ek 1: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) (Kırmızı, 2009)

YAZMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar.					
2	Hissettiklerimi yazmayı severim					
3	Yazı/şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.					
4	Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.					
5	Yazarken kolum yorulsa da önemli değil.					
6	Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
7	Yazı/şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifadeediyorum					
8	Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.					
9	Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.					
10	Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor.					
11	Yazı/şiir yazmak için düşünmeyi çok severim.					
12	Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.					
13	Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.					
14	Yazı/şiir yazmayı severim.					
15	Yazı/şiir yazarken zaman geçmek bilmez.					
16	Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir.					
17	Yazmak bana ilginç gelir.					

18	Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.					
19	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.					
20	Yazdıklarımı başkalarına okumaktan hoşlanırım.					
21	Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiir çalışması yapılmasınıisterim					
22	Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
23	Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.					
24	Yazdıklarım üzerinde düşünmekten zevk alırım.					
25	Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünüyorum.					
26	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.					
27	Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
28	Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.					
29	Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özengösteririm					
30	Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem.					
31	Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.					
32	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					
33	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum.					
34	Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiir yazmam.					

Ek 2: Yansıtıcı Yazma Etkinlikleri Görüşme Formu

Adı/Soyadı:

Tarih:

Ders: Türkçe

Bugünkü etkinliğin konusu: Yaratıcı Yazma Çalışmalarını Değerlendirme

Sevgili çocuklar, görüşmemiz sırasında ders boyunca yaptığınız etkinlikleri düşünerek, eksik olduğunuz ya da güzel yapmış olduğunuz çalışmaları ve davranışları göz önünde bulundurun.

SORULAR

1. Derste yapmış olduğunuz yaratıcı yazma ile ilgili etkinlikler sonucunda neler öğrendin?

2. Yazma çalışmaları ifade edebilme yönünü geliştirdi mi?

3. Etkinlikler sonunda yeni kelimeler öğrenebildin mi?

4. Yaratıcı yazma çalışmaları yaparken kendinde fark ettiğin güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?

5. Yazı yazarken yaratıcı fikirler bulabildin mi?

6. Yazı yazarken kendine ait yöntemler bulabildin mi?

7. Yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrendiğin bilgileri günlük hayatına nasıl aktarabilirsin?

8. Etkinlikler sonucunda günlük hayatında kullandığın kelimelerde artış oldu mu?

9. Etkinlikler sonucunda günlük hayatında kendini başkalarına karşı daha iyi ifade edebiliyor musun?

10. Yapılan etkinlikler sonucunda yazmaya karşı isteğin arttı mı?

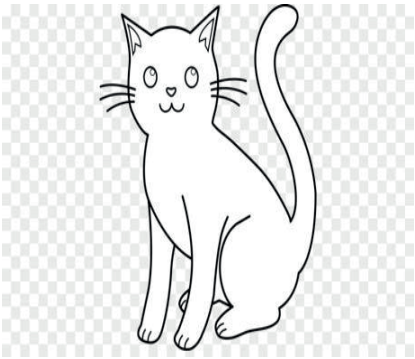
11. Yazı yazarken kendini rahat ve mutlu hissettin mi?

Ek 3: Yapılan Çalışmadan Bazı Uygulamalar

FOTOĞRAFLAR

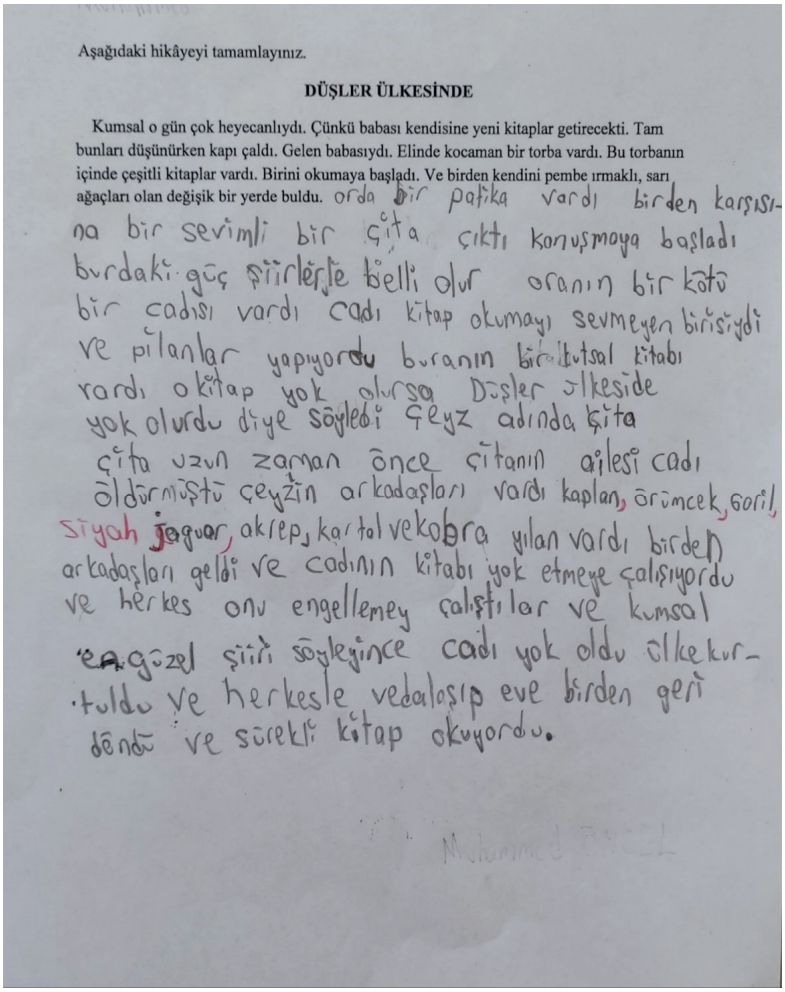
HİKÂYE TAMAMLAMA

HAYALİ KEDİMİZİ YAZALIM



*Kolaj:Ceren Bülbün (*Yukarıda gördüğünüz kolaja bakıp her parçayı ayrı ayrı analiz edin).

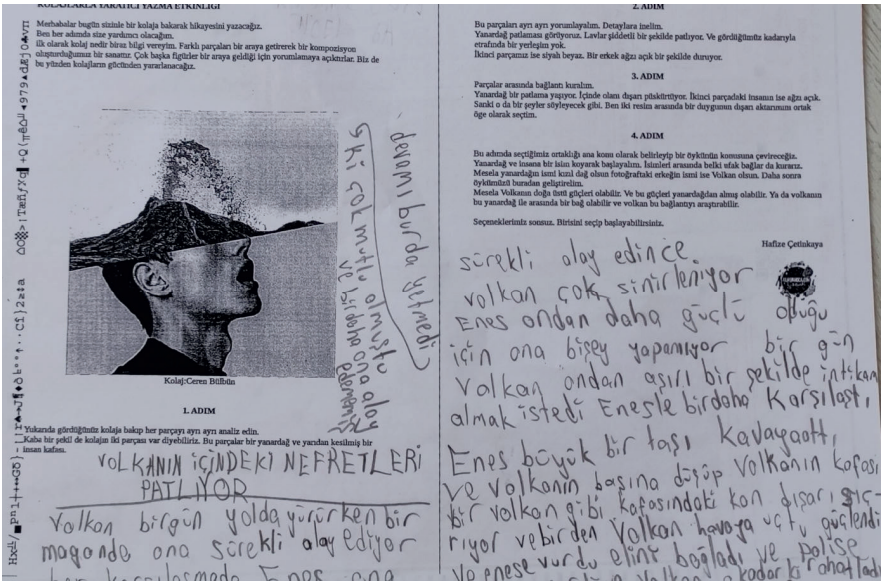
Öğrencilerin Yaptığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarından Örnekler



Aşağıdaki hikâyeyi tamamlayınız.

DÜŞLER ÜLKESİNDE

Kumsal o gün çok heyecanlıydı. Çünkü babası kendisine yeni kitaplar getirecekti. Tam bunları düşünürken kapı çaldı. Gelen babasıydı. Elinde kocaman bir torba vardı. Bu torbanın içinde çeşitli kitaplar vardı. Birini okumaya başladı. Ve birden kendini pembe ırmaklı, sarı ağaçları olan değişik bir yerde buldu. orda bir patika vardı birden karşısı-
na bir sevimli bir çita çıktı konuşmoya başladı
burdaki güç şiirlerle belli olur oranın bir kötü
bir cadısı vardı cadı kitap okumayı sevmeyen birisiydi
ve pilanlar yapıyordu buranın bir büyük kitabı
vardı o kitap yok olursa Düşler ülkeside
yok olurdu diye söyledi çeyz adında çita
çita uzun zaman önce çitanın ailesi cadı
öldürmüştü çeyzin arkadaşları vardı kaplan, örümcek, kori,
siyah jaguar, akrep, kartal ve kobra yılan vardı birden
arkadaşları geldi ve cadının kitabı yok etmeye çalışıyordu
ve herkes onu engellemey çalıştılar ve kumsal
güzel şiiri söyleyince cadı yok oldu ülke kur-
tuldu ve herkesle vedalaşıp eve birden geri
döndü ve sürekli kitap okuyordu.



Merhabalar bugün sizinle bir kolaja bakarak hikayesini yazacağız.
Ben her adımda size yardımcı olacağım.
İlk olarak kolaj nedir biraz bilgi vereyim. Farklı parçaları bir araya getirerek bir kompozisyon oluşturduğumuz bir sanattır. Çok başka figürler bir araya geldiği için yorumlamaya açıktırlar. Biz de bu yönden kolajların gücünden yararlanacağız.

Kolaj:Ceren Bülbün

1. ADIM

Yukarıda gördüğünüz kolaja bakıp her parçayı ayrı ayrı analiz edin.
Kaba bir şekil de kolajın iki parçası var diyebiliriz. Bu parçalar bir yanardağ ve yarıdan kesilmiş bir insan kafası.

VOLKANIN İÇİNDEKİ NEFRETLERİ PATLIYOR

Volkan birgün yolda yürürken bir magonda ona sürekli alay ediyor

2. ADIM

Bu parçaları ayrı ayrı yorumlayalım. Detaylara inelim.
Yanardağ patlaması görüyoruz. Lavlar şiddetli bir şekilde patlıyor. Ve gördüğümüz kadarıyla etrafında bir yerleşim yok.
İkinci parçamız ise siyah beyaz. Bir erkek ağzı açık bir şekilde duruyor.

3. ADIM

Parçalar arasında bağlantı kuralım.
Yanardağ bir patlama yaşıyor. İçinde olanı dışarı atıktırıyor. İkinci parçadaki insanın ise ağzı açık. Sanki o da bir şeyler söyleyecek gibi. Ben iki resim arasında bir duygunun dışarı aktarımını ortak öge olarak seçtim.

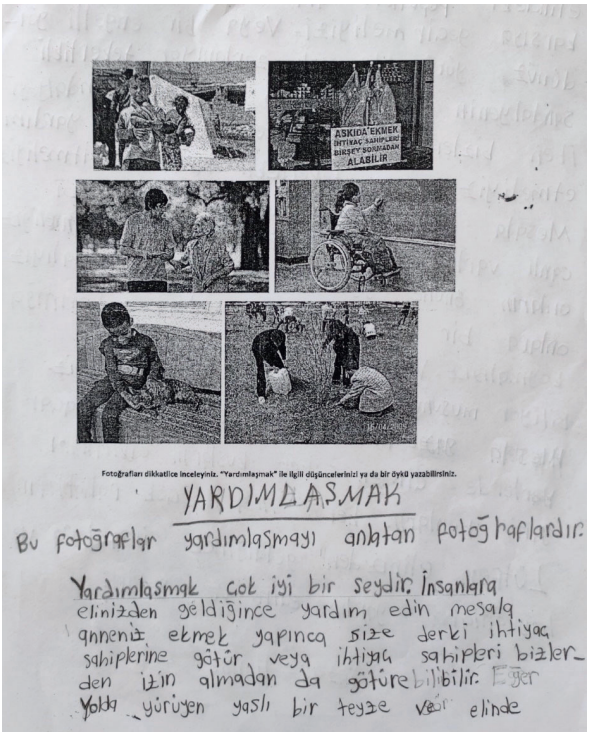
4. ADIM

Bu adımda seçtiğimiz ortaklığı ana konu olarak belirleyip bir öyküye konusuna çevireceğiz.
Yanardağ ve insana bir isim koyarak başlayalım. İsimleri arasında belki ufak bağlar da kuralım.
Mesela yanardağın ismi kızıl dağ olsun fotoğraftaki erkeğin ismi ise Volkan olsun. Daha sonra öyküleştirdiğimiz buradan geliştirelim.
Mesela Volkanın doğa üstü güçleri olabilir. Ve bu güçleri yanardağdan almış olabilir. Ya da volkanın bu yanardağ ile arasında bir bağ olabilir ve volkan bu bağlantıyı araştırabilir.

Seçeneklerinizi sonuç. Birisini seçip başlayabilirsiniz.

Hafize Çetinkaya

sürekli alay edince volkan çok sinirleniyor Enes ondan daha güçlü olduğu için ona birşey yapamıyor bir gün Volkan ondan aşırı bir şekilde intikam almak istedi Enesle birdaha karşılaştı Enes büyük bir taşı kavgaaatt ve volkanın başına düşüp volkanın kafası bir volkan gibi kafasındaki kan dışarı fışkırıyor ve birden Volkan havaya uçtu güçlendi ve enese vurdu elini bağladı ve polise kadar

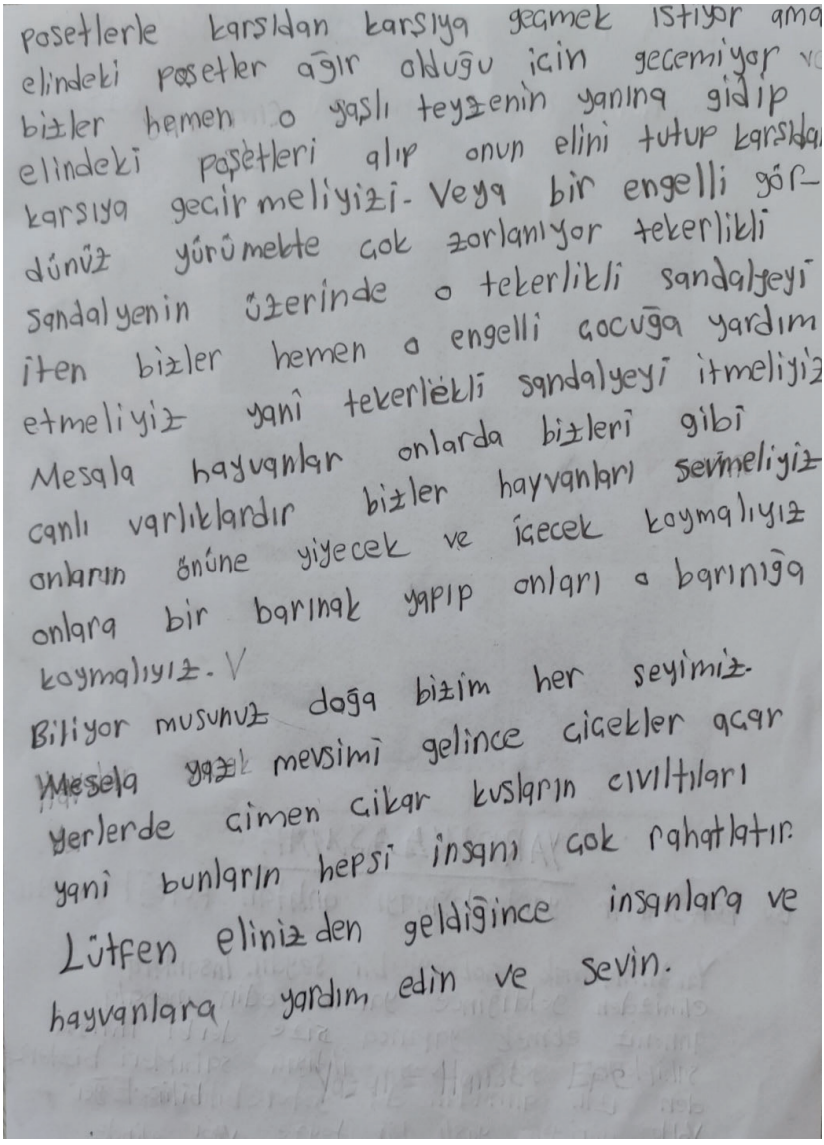


Fotoğrafları dikkatlice inceleyiniz. "Yardımlaşmak" ile ilgili düşüncelerinizi ya da bir öykü yazabilirsiniz.

YARDIMLAŞMAK

Bu fotoğraflar yardımlaşmayı anlatan fotoğraflardır.

Yardımlaşmak çok iyi bir şeydir. İnsanlara elinizden geldiğince yardım edin mesela annenize ekmek yapınca size derki ihtiyaç sahiplerine götür veya ihtiyaç sahipleri bizlerden izin almadan da götürebilirsiniz. Eğer yolda yürüyen yaşlı bir teyze var elinde



poşetlerle karşıdan karşıya geçmek istiyor ama elindeki poşetler ağır olduğu için geçemiyor v bizler hemen o yaşlı teyzenin yanına gidip elindeki poşetleri alıp onun elini tutup karşıda karşıya geçirmeliyiz. Veya bir engelli gör- dünüz yürümekte çok zorlanıyor tekerlekli sandalyenin üzerinde o tekerlekli sandalyeyi iten bizler hemen o engelli çocuğa yardım etmeliyiz yani tekerlekli sandalyeyi itmeliyiz Mesela hayvanlar onlarda bizleri gibi canlı varlıklardır bizler hayvanları sevmeliyiz onların önüne yiyecek ve içecek koymalıyız onlara bir barınak yapıp onları o barınığa koymalıyız. V

Biliyor musunuz doğa bizim her şeyimiz. Mesela yaz mevsimi gelince çiçekler açar yerlerde çimen çıkar kuşların cıvıltıları yani bunların hepsi insanı çok rahatlatır. Lütfen elinizden geldiğince insanlara ve hayvanlara yardım edin ve sevin.

Resimli Hikâye Kitaplarının Fiziksel, İçerik ve Resimleme Özelliklerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özge Nur ERTAŞ[1]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim, ozgenur.ertas1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3437-9632.

Gönderilme Tarihi: 19.08.2022 Kabul Tarihi: 12.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1164339

Atıf: "Ertaş, Ö. N. (2023). Resimli hikâye kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 3009-3032. DOI: 10.37669/milliegitim.1164339"

Öz

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış resimli hikâye kitaplarının resim, içerik ve fiziksel özellikleri yönünden belirli kriterlere göre incelemek, resimli hikâye kitaplarının taşıması gereken özelliklerle ilgili genel bir çerçeve sunmak ve bu kitapların çocuklar için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini resmi bir ilkokula bağlı anasınıfının kütüphanesinden seçilen, yerli ve yabancı yazarların eserlerini oluşturan 150 adet resimli hikâye kitaplarının arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 50 adet kitap oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmış, her bir kitap belirlenen kriterler doğrultusunda tek tek incelenmiştir. İnceleme sonunda yüzde ve frekans analizi yapılmış, sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen kitaplarda ele alınan konu ve temaların çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olduğu tespit edilmiş, kitapların büyük çoğunluğunda ciltleme özelliğinin yetersiz olduğu, dayanıklı olmadığı görülmüştür. Karakterlerin çocukların özdeşim kurabileceği özelliklere sahip olduğu, dil ve anlatım yönünden istenilen nitelikleri taşıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi dönem, çocuk edebiyatı, resimli hikâye kitapları, iç ve dış yapı özellikleri*

Examination of Physical, Content and Illustration Features of Illustrated Storybooks

Abstract

This research was carried out to examine the picture storybooks prepared for preschool children according to certain criteria in terms of picture, content and physical features, to present a general framework about the features that picture storybooks should have, and to determine whether these books are suitable for children. The sample of the research consists of 50 books selected by random sampling method among 150 picture storybooks, which are selected from the library of a kindergarten affiliated to a public primary school, and which constitute the works of local and foreign authors. The "Literary or Instructive Books Evaluation Scale for Children" was used to collect the data, and each book was examined one by one in line with the determined criteria. At the end of the examination, percentage and frequency analysis were made and the results were interpreted. As a result of the research, it was determined that the subjects and themes discussed in the books examined were suitable for the age and development level of children, and it was seen that the binding feature of the books was insufficient and not durable. It has been determined that the characters have features those children can identify with, and it has been determined that they have the desired qualities in terms of language and expression.

Keywords: *preschool period, children's literature, picture story books, internal and external structure features*

Giriş

Dil, iletişimin sürekli yapıldığı ortamlarda konuşma aracılığıyla gerçekleşir. Çocuklar da dili yetişkin bireylerle ve diğer bireylerle iletişim kurarak öğrenirler (Gönen ve Arı, 1989). Böylece çocuklar içinde bulunduğu toplumun ve kültürün birer parçası haline gelirler (Dickinson ve Morse, 2019). Çocuklar küçük yaştan itibaren kitaplarla iç içe olurlarsa bu, onların hem dil becerilerini hem de kültürlerini tanımlarını sağlayacaktır. Dolayısıyla çocukların dil kullanma becerilerini geliştirecek en önemli ürünlerden biri de resimli hikâye kitaplarıdır (Buran, 2021).

Bakıldığında, çocuk edebiyatı ürünleri çocukların zihinlerini dolduran ve zenginleştiren en önemli etkenlerden birisidir. Çocuk edebiyatı doğru ve nitelikli bir şekilde kullanıldığında çocuğun bütün hayatına etki edecektir (Bilgen, 2021). Çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları çocukların hem okuma alışkanlığı kazanmasında hem de yetişkin dünyasında yer almalarını sağlayan bir eğitim ve iletişim aracıdır (Ergöl, 2008). Çocuğun kitapla tanışmasını sağlayan ilk ve en önemli kurum şüphesiz ailedir. Ailenin kitap okumaya verdiği önem ve çocuğun gelişim özellikleri göz

önünde bulundurularak seçilen nitelikli çocuk kitapları sayesinde çocuk hem sağlıklı kişilik gelişimi gösterir hem de kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanırlar (Tekin, 2017). Ayrıca çocuklar anadilinin güzelliğini, anadilinin yapısını ve kurallarını da çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde keşfetmeye başlarlar (İbaçoğlu, 2019).

Çocuklarla birlikte yapılan kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de büyük etkisi vardır. Özellikle bu etkinliğin kalitesi yetişkinin müdahalesiyle ölçülür. Etkinlik sırasında çocuklara soru sorma, hikâyeyi yarıda kesip çocuğa tamamlatma, kelimeleri açıklama çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi için çok önemlidir (Muhinyi, 2019). Bunun sonucunda çocuklar yeni kelimeler öğrenmekte ve bilmedikleri kelimelerin anlamlarını da öğrenmektedirler. Kitap okuma etkinlikleri sayesinde çocukların kelime hazinelerinde de büyük artış gözlenmektedir (DeVlieger, 2017).

Resimli hikâye kitapları çocuk edebiyatının önemli bir parçasıdır. Ebeveyn, eğitimciler ve çocuğun yakın çevresindeki yetişkinler resimli hikâye kitabı seçerken dikkatli davranmalıdır; çünkü, resimli hikâye kitapları çocukların sosyal-duygusal, dil, karakter ve yaratıcılık gibi birçok gelişim alanını etkilemektedir (Buran, 2021). Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çok fazla resimli hikâye kitabı bulunmakta ve çocukların yaş ve gelişim düzeyleri açısından uygunluğuna bakılan, gereken fiziksel, içerik ve görsel özellikleri taşıyıp taşımadıkları inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Örs, 2022).

Şeker ve Çam (2021), yaptıkları araştırmada 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış resimli hikâye kitaplarını iç ve dış yapı özellikleri açısından incelemişlerdir. Araştırmalarında betimsel yöntem kullanmış ve alan yazın taraması şeklinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda hikâye kitabı inceleme formunu kullanarak 50 adet hikâye kitabını incelemişlerdir. Kitap incelemek için kullandıkları formda kitabın künye bilgileri, iç yapı ve dış yapı ile ilgili maddeler yer almaktadır. İncelenen kitaplarla ilgili özellikleri forma "evet, hayır ve kısmen" şeklinde işaretleme yaparak belirlemişlerdir. Sonuçları SPSS ile analiz edip yorumlamışlardır. Araştırmanın sonucunda incelenen 50 kitabın 2 tanesinde yazar ismi belirtilmediği ve 44 kitabın üzerinde yaş grubunun belirtilmediğini tespit etmişlerdir. Kitapların tamamında harf, punto kurallarına dikkat edildiği görmüş, 44 kitapta kullanılan dilin çocukların gelişim düzeyine uygun olduğu saptamışlardır. Ayrıca kitapların 9 tanesinde arkadaşlık, 10 tanesinde sevgi, 6 tanesinde ise öz yeterlilik kavramlarına yer verildiğini söylemişlerdir. Benzer bir çalışmada ise, Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna (2013), 3-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları için yazılan 228 adet resimli hikâye kitabını içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelemiş, kitaplardaki yetersizlikleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında

inceledikleri hikâye kitaplarını kitapçılardan, kütüphanelerde ve anaokullarından rastgele örnekleme yöntemi ile seçmişlerdir. Ayrıca kitapları incelemek için kendilerinin geliştirdikleri kitap inceleme anketini kullanmış ve her kitap için; künye, özet, ana fikir, içerik, dil ve anlatım, fiziksel özellikler, resimleme ve yazar-kitap bilgilerini dikkate almışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçta kitapların çocukların kelime dağarcığını destekleyici yönde olduğunu ayrıca kitaplarda belirli bir konu etrafında yoğunlaşıldığını ve yayınevlerinin pek çoğunda kitaplarda benzer konuların ele alındığını tespit etmişlerdir. İki araştırmanın sonucunda eldi edilen sonuçlara bakılırsa hikâye kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin incelendiği görülmektedir. İncelenen kitaplarda yazım, noktalama kurallarına dikkat edildiği, kitapların büyük çoğunluğunda yazar künye bilgisinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca kitapların çocukların dil gelişim düzeylerine uygun olduğu ve çocukların kelime dağarcıklarını desteklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Hikâye kitaplarında genel olarak arkadaşlık, dostluk, sevgi gibi konulara yer verildiği fakat bazı kitaplarda belirli konular etrafında yoğunlaşıldığının ve yayınevlerinin de bu durumuna dikkat etmediklerinin tespit edildiği görülmektedir. Yayınevlerinin ve yazarların bu durumu göz önünde bulundurarak daha özgün konulara değinilmeleri önerilmektedir.

Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı (2012), yaptıkları çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için 2005-2010 yılları arasında yazılan ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 120 resimli hikâye kitabını fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri yönünden incelemişlerdir. Araştırmada betimsel modele başvurmuşlardır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemini kullanmış, verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemini kullanmışlardır. Verilerin çözümünde betimsel analiz yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda inceledikleri 120 kitaptan elde ettikleri verilerde ciltlemenin sağlam olmadığını, kitaplarda aynı konulara değinildiğini ve resimlerin büyük çoğunluğunun hayali öğelerden oluştuğunu ayrıca yazı/ resim oranının istenilen kriterleri sağlamadığını tespit etmişlerdir. Buna karşılık kitaplarda dilbilgisi kurallarına uyulduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise, Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi (2014), 0-3 yaş çocukları için yazılan resimli hikâye kitaplarını fiziksel, içerik resimleme yönünden incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara ve İstanbul'daki kitabevlerinde yer alan 0–3 yaş çocuklarına yönelik yayınlanan 146 kitap dâhil edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan beş bölümden oluşan kontrol listesi kullanılmıştır. Verilerin sonuçları SPSS16 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ise incelenen resimli hikâye kitaplarının büyük çoğunluğunun alan yazında belirtilen kriterleri sağladıklarını, birkaçının ise geliştirilmesi gereken yönleri olduklarını tespit etmişlerdir. İki araştırma sonucunda karşılaştırılma yapılacak olursa birinci çalışmada ilköğretim çocuklarına yönelik kitapların gereken nitelikleri sağ-

lamadıkları görülmektedir. Buradan hareketle yazarların çocuklara yönelik konuları seçmede daha özenli davranmaları gerekmekte ve yayınevlerinin kitapların basım ve dağıtımında daha dikkatli olmaları önerilmektedir. Kitaplar çocukların bütün gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu sebeple hassas bir konu olan kitap yazımına gereken önem verilmelidir. İncelenen diğer araştırmada ise okul öncesine yönelik yazılan hikâye kitaplarının büyük çoğunluğunun gereken nitelikleri sağladıkları tespit edilmiştir. Bazı hikâye kitaplarının ise resim, içerik ve fiziksel özelliklerinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu durumda yapılacak en faydalı şey hikâye kitabı yazmak isteyen kişilere eğitim verilmesidir. Eğitim almayan her birey kitap yazmaya devam ettikçe nitelik oranında iyileşmelerin görülmesi pek mümkün olmayacaktır. Alınan eğitimlerle birlikte her bir ayrıntıya dikkat edilip daha nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ortaya çıkarılacaktır.

Türkiye'de 4-6 yaş okul öncesi dönem çocukları için resimli hikâye kitapları üretimi oldukça yeni bir alandır. Bu yeni üretim alanı dahilinde, 4-6 yaş okul öncesi dönem çocukları için yeterli sayıda ve zenginlikte hikâye kitabı üretiminin yapılıp yapılmadığının ve yayınlanan kitapların kalitesi ve bunların çocuğa olan katkısının araştırılması gerekmektedir. Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli hikâye kitaplarını inceleyen pek çok bilimsel araştırma bulunmaktadır (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak 2009; Döl 1999; Ergün ve Gündüz 2011; Gönen 1993; Gönen, Durmuşoğlu ve Severcan 2009; Güleç ve Gönen 1997; Şeref 2008). Ancak, özellikle 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılan resimli hikâye kitaplarını inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yayınlanan kitapların çeşitli ölçütler çerçevesinde incelenerek özelliklerinin belirlenmesi, çocuklar için yazılacak kitapların kalitesinin yükselmesinde çok önemlidir. Bu sebeple araştırmanın amacı, Türkiye'deki yayınevleri tarafından yayınlanan ve satışa sunulan 4-6 yaş çocukları için yazılan resimli hikâye kitaplarının fiziksel, resimleme ve içerik özelliklerini incelemek; resimli hikâye kitaplarının taşıması gereken özelliklerle ilgili genel bir çerçeve sunmak ve bu kitapların çocuklar için uygun olup olmadığını tespit ederek, 4-6 yaş çocuklarına yönelik resimli kitapların sahip olması gereken niteliklere ilişkin güncel bir çerçeve sunabilmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Türkiye'de 4-6 yaş çocuklarına yönelik olarak yayınlanan resimli çocuk kitapları fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri açısından uygun özellikler taşımakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde ilkokula bağlı bir anasınıfının kitaplığında bulunan 4-6 yaş arası çocuklar için yazılmış resimli hikâye kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme yönünden belirli kriterlere göre incelemek, resimli

hikâye kitaplarının taşıması gereken özelliklerle ilgili genel bir çerçeve sunmak ve bu kitapların çocuklar için uygun olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocukları için yazılan resimli hikâye kitapları fiziksel nitelikleri bakımından uygun özellikler taşımakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocukları için yazılan resimli hikâye kitapları içerik nitelikleri bakımından uygun özellikler taşımakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi yer almaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseninden nitel araştırma modellerinden biri olan "durum çalışması"ndan yararlanılmıştır Durum çalışması, var olan ortamdaki olayları belirleyerek bunlara ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bu analizlere ilişkin sonuçların ortaya konulmasıdır. Duruma ilişkin etkenlerin (kişiler, mekân, olaylar vb.) bir bütün olarak incelenmesi ve ilgili olan durumun nasıl etkilendiği ve ilgili durumdan nasıl etkilenildiği noktasına odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada ise 4-6 yaş arası çocuklar için yazılmış resimli hikâye kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme yönünden belirli kriterlere göre incelemek, resimli hikâye kitaplarının taşıması gereken özelliklerle ilgili genel bir çerçeve sunmak ve bu kitapların çocuklar için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla veri toplama olarak dokümanlar kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini resmi bir ilkokula bağlı anasınıfının kütüphanesinden seçilen, yerli ve yabancı yazarların eserlerini oluşturan 150 adet resimli hikâye kitabının üçte biri, 50 adeti oluşturmaktadır. Seçilen resimli hikâye kitapları her sınıftan 10 tane olacak şekilde rastgele örnekleme yöntemi ile belirli kriterlere bağlı kalmadan seçilmiştir. Bu sebeple araştırmada yanlılığın önüne geçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmış, daha önce geliştirilen veri toplama araçları incelenmiş ve Sever (2018), tarafından geliştirilen Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği' başlığı altında hazırlanan kitap inceleme formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçme aracını geliştiren araştırmacıdan e-posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Formda: Çok yetersiz (1), Yetersiz (2), Kısmen yetersiz (3), Yeterli (4), Çok iyi (5) seçenekleri bulunmaktadır. Birden beşe doğru gidildikçe eserin niteliğinin arttığını, istenilen kriterleri sağladığını söyleyebiliriz. Bir kitabı nitelikli sayabilmemiz

için ise ilgili özelliklerinin "Yeterli" ve "Çok iyi" kriterlerini taşıması gerekmektedir (Sever, 2018). "Tasarım ve Görsel Metin Değerlendirme Ölçeği" formunun fiziksel ve resimleme özelliklerini değerlendirmede kullanılmaktadır. Bu formun alt boyutunda "Tasarım Özellikleri ve Resim Kriterlerini Değerlendirme" adı altında 16 maddelik bir form bulunmaktadır. İçerik özelliklerini değerlendirmede ise "İçerikle İlgili Değerlendirme Ölçeği" formu kullanılmaktadır. Bu formun alt boyutunda ise: "Konu ve Kurgu" ile ilgili 12, "İzlek (Tema)" ile ilgili 7, "Karakter ve Kahraman" ile ilgili 13, "Dil ve Anlatım" ile ilgili 13, "İleti" ile ilgili 8, "Eğitsel İlkeler" ile ilgili 12 maddelik bir form bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın kapsamını oluşturan okul öncesi dönem çocuklarına uygun resimli hikâye kitaplarının farklı yayınevlerinden seçilmesine dikkat edilmiştir. Böylece farklı özelliğe sahip kitaplar arasında karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. İncelenen 50 kitabın Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca güvenirlik açısından incelemeye alınan kitapların %5'lik kısmı ikinci bir araştırmacı tarafından incelenmiş iki inceleme arasındaki korelasyon birbiri ile uyumlu bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli hikâye kitaplarının belirlenen ölçütler doğrultusunda çocuklara uygunluğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple "Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği" formu kullanılarak veri toplama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Seçilen kitaplar değerlendirme ölçeğine göre incelenmiş elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak yüzde ve frekansları belirlenmiştir. Verilerin analizi sırasında yayınevlerine A, B, C şeklinde kodlar, kitaplara ise K1, K2, K3 şeklinde kodlar verilmiştir. Değerlendirme sırasında kitaplar çocukların gelişim, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmadan sadece yaş grubu dikkate alınarak rastgele seçilmiştir. Yazarı yabancı olan kitapların Türkçe çevirileri kullanılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırma betimsel nitelikte yapılan bir tarama çalışmasıdır. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muaf olup araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Resimli Hikâye Kitaplarının Tasarım Özellikleri ve Resim Yönünden Dağılımı

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının Tasarım ve Resim Özellikleri	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Kitabın boyutu hacim ve ağırlığı yaş düzeyine uygundur.	50	50	%100	0	%0
Kitap dayanıklı, göz sağlığı açısından uygundur.	50	50	%100	0	%0
Kapağın görsel etkisi çocuğun izleme ve okuma isteğini artırmaktadır.	50	49	%98	1	%2
Cilt, dağılma kopma olmayacak şekilde hazırlanmıştır.	50	13	%26	37	%74
Sayfa düzenindeki öğelerin (resim, fotoğraf, yazı, rakam vd.) birbiriyle uyumu, estetik bir etki sağlamaktadır.	50	50	%100	0	%0
Sayfa kenarındaki boşluklar, izleme okuma rahatlığı sağlamaktadır.	50	50	%100	0	%0
Harflerin puntosu düzeye uygundur.	50	50	%100	0	%0
Harf renkleri izleme ve okuma isteğini artırıcı niteliktedir.	50	50	%100	0	%0
Harf kalınlıkları izleme ve okuma isteği uyandırıcı niteliktedir.	50	50	%100	0	%0
Görseller çocukta resim diliyle iletişimi isteklendirecek özellik taşımaktadır.	50	49	%98	1	%2
Resimlerdeki nesne ve varlıklar, sanatçının yorumuyla çizilmiştir.	50	50	%100	0	%0
Resimler, metinin anlamını taşımaktadır.	50	44	%88	6	%12
Resimler metinin çocuğun belleğinde canlandırmasına katkı sağlamaktadır.	50	43	%86	7	%14
Resimler, metne, görsel dilin anlatım gücüyle yeni yorumlar katmaktadır.	50	44	%88	6	%12
Resimler, çocuğun düş ve düşünce serüvenine çıkmasına, eğlenmesine katkı sağlayacak özellikler taşımaktadır.	50	50	%100	0	%0
Resimler, çocuğun kavramsal birikimini kullanarak öyküler oluşturabilmesini sağlayacak özellikler taşımaktadır.	50	50	%100	0	%0

Tablo 1'de incelenen resimli hikaye kitaplarının tasarım özellikleri ve resim yönünden dağılımı incelendiğinde kitapların %100 oranında; tasarım yönünden boyut, hacim ve ağırlığının çocukların yaş düzeyine uygun olduğu, kitabın dayanıklı ve göz sağlığı açısından uygun olduğu ayrıca sayfa düzenindeki öğelerin birbiri ile uyumunun estetik görüntü sağladığı ve sayfa kenarındaki boşlukların, harf kalınlıklarının ve harf renklerinin kitabı okuma esnasında izleme ve okuma rahatlığı sağladığı ve harf puntosunun çocuğun düzeyine uygun olduğu kriterlerine ulaşıldığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde hikâye kitaplarının boyutları için iki kucak genişliği tabiri kabul edilmiş ve 16x23 cm boyutları ideal olarak kabul edilmiştir (Turla, 2015). İncelenen kitaplarda bu kriterlere uyum sağlandığı görülmüştür. Kitapların büyük çoğunluğunda karton kapak kullanıldığı görülmüştür. Bu durum kitapların dayanıklılık oranını düşürmektedir. Dayanaklılığın artması için kitaplarda bez ve dikiş ciltlemenin yapılması kitapların uzun ömürlü olmasını sağlamaktadır. İncelenen kitaplarda ise sadece 13 kitapta bu kritere dikkat edildiği görülmüştür. %26 oranında kitap ciltlerinin, dağılma kopma olmayacak şekilde hazırlanmadığı görülmüştür. Ayrıca %98 oranında ise kapağın görsel etkisinin çocuğun izleme ve okuma isteğini artırdığı tespit edilmiştir.

İncelenen resimli hikâye kitaplarının resimleme özelliklerinde ise %100 oranında resimlerdeki nesne ve varlıkların, sanatçının yorumuyla çizildiği görülmüştür. Resimlerde gerçekçi çizimlere rastlandığı bunlara ek olarak çocuğun düş ve düşünce serüvenine çıkmasına, eğlenmesine katkı sağlayacak özellikler taşıdığı ve resimlerin, çocuğun kavramsal birikimini kullanarak öyküler oluşturabilmesini sağlayacak özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca %98 oranında görsellerin çocukta resim diliyle iletişimi artıracak özellik taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca incelen kitaplarda %88 oranında resimlerin metnin anlamını taşıdığı ve resimlerin metne görsel anlatım gücüyle yeni yorumlar kattığı tespit edilmiştir. %86 oranında ise resimlerin açık ve anlaşılır olduğu, metni çocuğun belleğinde canlandırmasına katkı sağladığı saptanmıştır. Kitaplarda çizilen resimler sade, açık ve konuya uygun şekilde anlaşılır olarak çizilmelidir. Ayrıca resimler çocukları güldürmeli, eğlendirmelidir. Çizimler gerçekçi olmalı fakat aynı zamanda çocukların hayal gücünü destekleyecek şekilde merak duygusunu uyandırarak resimlerle iletişim kurup yorum yapma becerilerini geliştirmelidir (Karatay, 2011).

Tablo 2

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özelliklerinin Konu ve Kurgu Açısından İncelenmesi

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının Konu ve Kurgu Özelliği	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Metinde alınan konu düzeye uygundur.	50	45	%90	5	%10
Konunun ele alınışı özgündür.	50	41	%82	9	%18
Kurguda olayların anlatılmasında anlamsal bir tutarlılık vardır.	50	43	%86	7	%14
Çatışmada çocukların anlama ve anlamlandırma düzeyine uygundur.	50	44	%88	6	%12
Olay kurgusu çocuğun okuma isteğini canlı tutacak özelliktedir.	50	43	%86	7	%14
Çatışmalar çocuğun sevgi ve özgürlük gereksinimlerine uygundur.	50	45	%90	5	%10
Çatışmalardaki merak öğesi, okuma ilgi ve isteği uyandırabilecek niteliktedir.	50	46	%92	4	%18
Çatışmaların kurgulanışında aşırı duygusallıktan kaçınılmıştır.	50	45	%90	5	%10
Olay kurgusunda, abartılmış merak ve rastlantısallıktan kaçınılmıştır.	50	44	%88	6	%12
Kitaptaki olaylar dizisi çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlamaktadır.	50	45	%90	5	%10
Metnin kurgusu yalın bir anlatım çizgisiyle oluşturulmuştur.	50	45	%90	5	%10
Kahraman, olay kurgusunda inandırıcı biçimde geliştirilmiştir.	50	45	%90	5	%10

Tablo 2'de incelenen 50 adet resimli hikâye kitabının içerik özellikleri Konu ve Kurgu açısından dağılımı incelendiğinde; kitapların %90 oranında metinlerde ele alınan konunun çocukların düzeyine uygun olduğu, kurgunun yalın bir anlatım çizgisiyle oluşturulduğu, kahramanların olay kurgusunda inandırıcı biçimde geliştirildiği belirlenmiş, çatışmaların çocukların özgürlük ve sevgi gereksinimlerine uygun olduğu, kurgulanışta aşırı duygusallıktan kaçınıldığı ve kitaptaki olayların çocukların gülmesine, heyecanlanmasına ve düş kurmasına imkan sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca %92 oranında çatışmalardaki merak öğesinin, okuma üzerinde ilgi ve isteği uyandırabilecek nitelikte olduğu görülmüştür.

İncelenen 50 adet resimli hikâye kitabının %88 oranında çatışmaların çocukların anlama ve anlamlandırma düzeyine uygun olduğu ve olay kurgusunda, abartılmış merak ve rastlantısallıktan kaçınıldığı belirlenmiştir. Ayrıca %86 oranında olay kurgusunun çocuğun okuma isteğini canlı tutacak özellikte ve kurguda olayların anlatılmasında anlamsal bir tutarlılık olduğu görülmüştür. %82 oranında ise konunun ele alınış biçiminin özgün olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özelliklerinin İzlek (Tema) Açısından İncelenmesi

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının İzlek (Tema) Özellikleri	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Yazarın/şairin çocukta uyandırmak istediği etkinin kurgulanışı uygundur.	50	45	%90	5	%10
İzlek, yazınsal bir kurguyla geliştirilmiştir.	50	45	%90	5	%10
İzlek, çocuğa; yaşam, insana, doğaya özgü durumları duyumsatmaktadır.	50	40	%80	10	%20
İzlek, çocuğun gülerek, düşünerek ve duyarak yaşantı kazanmasına olanak sağlayıcı özelliktedir.	50	45	%90	5	%10
İzlek, "sevgi" üzerine yapılandırılmıştır.	50	33	%66	17	%34
İzlek(ler) çocuğun soyutlama yapmasına olanak sağlayıcı niteliktedir.	50	39	%78	11	%22
Konu ve izlek uyumu, bütünlüğü sağlanmıştır.	50	45	%90	5	%10

Tablo 3'te incelenen 50 adet resimli hikâye kitabının içerik özellikleri İzlek (Tema) açısından dağılımı incelendiğinde; temalarda büyük çoğunluğun %90 oranında konu-tema uyumu sağlandığı, temanın yazınsal kurgu ile geliştirildiği, temanın çocuğun gülere, düşünerek ve duyarak yaşantı kazanmasına katkı sağlayacak özellikte olduğu tespit edilmiş ve yazarın çocukta uyandırmak istediği etkinin kurgulanışının uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca incelenen resimli hikâye kitaplarında temanın %80 oranında çocuğa; yaşama, insana ve doğaya özgü durumları duyumsattığı saptanmıştır. İncelenen resimli hikâye kitaplarında %78 oranında temanın çocuğun soyut düşünmesine katkı sağladığı ayrıca kitaplarda anne-baba-kardeş sevgisi, arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma, dostluk, aile, nazik, dürüst ve saygılı olma gibi konuların ele alındığı görülmüş ve %66 oranında kitaplarda kullanılan temanın sevgi üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özelliklerinin Karakter ve Kahraman Açısından İncelenmesi

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının Karakter ve Kahraman Özellikleri	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Karakter ruhsal özellikleri ile iyi geliştirilmiştir.	50	35	%70	15	%30
Karakter fiziksel özellikleriyle iyi geliştirilmiştir.	50	36	%72	14	%28
Olay-karakter bütünlüğü, uzlaşması sağlanmıştır.	50	37	%74	13	%26
Geliştirilen karakter çerçevesi insan ve yaşam gerçekliğinin anlaşılmasına dönük ipuçları sunmaktadır.	50	39	%78	11	%22
Kahramanın yaşadığı değişimler olaylarla ilişkilendirilmiştir.	50	42	%84	8	%16
Kahramanın olay kurgusundaki (varsa) değişimleri inandırıcıdır.	50	41	%82	9	%18
Çocuğun özdeşim kurması için kitaptaki kahraman sayısı uygundur.	50	43	%86	7	%14
Kahraman, çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımaktadır.	50	43	%86	7	%14
Kahraman, ulaştığı başarıları gerçekten hak etmiştir.	50	40	%80	10	%20
Kahramanın davranışlarında abartıya kaçılmamıştır.	50	38	%76	12	%24
Kahramanın amaca ulaşması rastlantıya bırakılmamıştır.	50	40	%80	10	%20
Kahramanın yaşadığı çevre, olay kurgusuyla bütünleştirilmiştir.	50	41	%82	9	%18
Kahramanlar arasındaki çatışmalarda düğüm ve çözümlerin sunuluşu yazınsal özellik taşımaktadır.	50	43	%86	7	%14

Tablo 4'te incelenen 50 adet resimli hikâye kitabının içerik özellikleri karakter ve kahraman yönünden incelendiğinde; %86 oranında kahramanların çocukların özdeşim kurabileceği özellikler taşıdığı görülmüş, kahraman sayısının çocuğun özdeşim kurabilmesi için yeterli sayıda olduğu belirlenmiş ve kahramanlar arasındaki çatışmalarda düğüm ve çözümlerin sunuluşunun uygun yazınsal özellikte olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca %84 oranında kahramanın yaşadığı değişimler olaylarla

ilişkilendirilmiştir. %82 oranında ise kahramanın yaşadığı çevrenin, olay kurgusuyla bütünleştirildiği ve kahramanın olay kurgusundaki değişimlerinin inandırıcı olduğu düşünülmektedir.

İncelenen resimli hikâye kitaplarında %80 oranında kahramanın, ulaştığı başarıları gerçekten hak ettiği ve kahramanın amaca ulaşmasının rastlantıya bırakılmadığı düşünülmektedir. %78 oranında geliştirilen karakterin çerçevesi insan ve yaşam gerçekliğinin anlaşılmasına dönük ipuçları sunduğu görülmüştür. %76 oranında kahramanın davranışlarında abartıya kaçılmadığı düşünülmektedir. Ayrıca %74 oranında olay-karakter bütünlüğü, uzlaşması sağlandığı görülmüş, %72 oranında karakterin fiziksel özellikleriyle iyi geliştirildiği ve %70 oranında ise karakterin ruhsal özellikleri ile iyi geliştirildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özelliklerinin Dil ve Anlatım Açısından İncelenmesi

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının Dil ve Anlatım Özellikleri	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Türkçenin anlatım gücü ve olanakları, çocuğun dilsel düzeyine uygun bir yaklaşımla sezdirilmiştir.	50	46	%92	4	%8
Anlatım akıcı, duru ve içten cümlelerle yapılandırılmıştır.	50	47	%94	3	%6
Noktalama ve yazım kurallarına uyulmuştur.	50	47	%94	3	%6
Metnin dilsel düzenlenişi çocukların düş, düşünce ve imgelem gücüne uygundur.	50	45	%90	5	%10
Cümlelerdeki sözcük sayıları çocuğun dil düzeyine uygundur.	50	47	%94	3	%6
Çocuğun dilsel düzeyine uygun olarak Türkçenin söz varlığından yararlanılmıştır.	50	48	%96	2	%4
Anlatımda Türkçe sözcükler egemendir.	50	47	%94	3	%6
Anlatım, çocuğun beş duyusunu devindirici özelliktedir.	50	45	%90	5	%10
Metin bir bütün olarak çocuğa öykünebileceği özgün bir dil çevresi sunmaktadır.	50	43	%86	7	%14
Metnin bir bütün olarak çocuğun kavramsal gelişimini desteklemektedir.	50	45	%90	5	%10

Tablo 5'de incelenen 50 adet resimli hikâye kitabının içerik özelliklerine dil ve anlatım yönünden bakıldığında; kitap içeriklerinin büyük çoğunluğunun %94 oranında anlatımlarda akıcı, duru ve içten cümlelerin kullanıldığı, yazım ve noktalama kurallarına uyulduğu, cümlelerin ve sözcüklerin çocukların dil gelişim seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda %96 oranında Türkçe'nin söz varlığından yararlanıldığı saptanmıştır. Ayrıca %92 oranında Türkçe'nin anlatım gücü ve olanaklarının, çocuğun dilsel düzeyine uygun bir yaklaşımla sezdirildiği kriterine sahip olduğu görülmüştür. İncelenen resimli hikâye kitaplarının %90 oranında metnin bir bütün olarak çocuğun kavramsal gelişimini desteklediği görülmüştür. Anlatımların çocukta beş duyuyu harekete geçirdiği ve metnin dilsel düzenlenişinin çocuğun düş, düşünce ve hayal gücüne uygun olduğu saptanmıştır. %86 oranında ise metinlerin çocuklara özgün bir dil çevresi sunduğu yani çocukların gelişim özelliklerine uygun kelimelerin seçildiği, sade ve yalın bir dil kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 6

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özelliklerinin İleti Açısından İncelenmesi

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının İleti Özellikleri	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Olay kurgusu, yazınsal bir anlayışla yapılandırılmıştır.	50	45	%90	5	%10
İleti(ler), yazınsal ipuçlarıyla sunulmuştur.	50	45	%90	5	%10
İleti(ler), çocuğun duygu ve düşünce evrenine uygundur.	50	46	%92	4	%8
Metnin iletisi çocuğa yeni yaşantılar kazandırıcı özelliktedir.	50	41	%82	9	%18
İleti (ler), insana ve yaşama ilişkin yeni duyarlılıklar oluşturacak özelliktedir.	50	44	%88	6	%12
İleti(ler), çocuğun girişimciliğini desteklemektedir.	50	44	%88	6	%12
İleti(ler), metnin yazınsal kurgusu içine sindirilmiştir.	50	44	%88	6	%12
Yazınsal kurgu, çocuğa, anlamı yapılandırma sorumluluğu vermektedir.	50	44	%88	6	%12

Tablo 6'da incelenen 50 adet resimli hikâye kitabının içerik özellikleri ileti açısından incelendiğinde; iletilerin %92 oranında çocuğun duygu ve düşünce evrenine uygun olduğu, %90 oranında kitapların olay kurgusunun yazınsal anlayışla yapılandırıldığı ve iletilerin yazınsal ipuçlarıyla sunulduğu görülmektedir. Ayrıca ulaşılan %88'lik oran ile iletilerin çocukta insana ve yaşama ilişkin yeni duyarlılıklar oluş-

turacak özellikte olduğu, çocuğa anlamı yapılandırma sorumluluğu verdiği, çocuğun girişimciliğini desteklediği ve iletinin metnin yazınsal kurgusu içende uygun ve akıcı bir şekilde verildiği görülmüştür. Ulaşılan %82'lik oranda ise metindeki iletinin çocuğa yeni yaşantılar kazandırabilecek özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özelliklerinin Eğitsel İlkeler Açısından İncelenmesi

İncelenen Resimli Hikâye Kitaplarının Eğitsel Özellikleri	Frekans (f)	Gözlendi	Yüzde (%)	Gözlenmedi	Yüzde (%)
Kitapta öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım benimsenmemiştir.	50	49	%98	1	%2
Kitapta çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren düşündürürken güldüren bir yaklaşım yeğlenmiştir.	50	47	%94	3	%6
Girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılık desteklenmiştir.	50	47	%94	3	%6
Cinsel rollerin ayrıştırılmasından kaçınılmıştır.	50	48	%96	2	%4
Kadına ve erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmıştır.	50	49	%98	1	%2
Çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiştir.	50	50	%100	0	%0
Yaşamda sorunların çözümü için iletişim kurulması özendirilmiştir.	50	50	%100	0	%0
Şiddet ve kaba gücün bir sorun çözme yöntemi olmadığı gösterilmiştir.	50	50	%100	0	%0
Siyasal ve dinsel telkinden uzak durulmuştur.	50	50	%100	0	%0
Yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuştur.	50	49	%98	1	%2
Çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiştir.	50	50	%100	0	%0
Denetimci ve kurallı anlayışlara karşı olan bir yaklaşım sezdirilmiştir.	50	50	%100	0	%0

Tablo 7'de incelenen 50 adet resimli hikâye kitabının içerik özellikleri eğitsel ilkeler açısından incelendiğinde kitapların büyük bir çoğunluğunun %100 oranında çocuğun kişiliğini geliştirmesine olanak verdiği, sağlıklı değerler sistemi oluşturmasına olanak tanıdığı, karşılaştığı sorunlara karşı çözüm yoluna gitmesi gerektiğini, şiddet ve kaba gücün sorun çözme yöntemi olmadığını vurguladığı görülmüştür. Ayrıca

kitaplarda siyasi ve dinsel telkinlerden uzak durulduğu ve denetimci anlayışlara karşı olan bir yaklaşımın olduğu saptanmıştır.

İncelenen 50 adet resimli hikâye kitaplarında %98 oranında dayatmacı bir yaklaşımın benimsenmediği, kadına ve erkeğe farklı anlamlar yüklemekten; %96 oranında cinsiyet rollerinin ayrıştırılmasından kaçınıldığı; yazgıcılık ve boş inançlardan uzak durulduğu görülmüştür. İncelenen 50 adet resimli hikâye kitaplarının %94 oranında ise çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu verdiği ayrıca düşündürürken güldüren bir yaklaşım sergilediği görülmüş, çocukların girişimciliğini, benlik ve yaratıcılık duygularını desteklediği belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda çocukların yaratıcı düşüncelerinin gelişmesinde yaratıcı düşünmenin boyutlarına uyulduğu görülmüştür. Kitaplarda çocukların ön bilgi sahibi oldukları konuların ele alındığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda akıcılık becerisinin gelişmesi için çocukların kitaplarda yer alan problemlere karşı birçok alternatif çözüm üretebilecekleri konuların ele alındığı, esneklik becerisinin gelişimi için farklı gruplarda yer alan problemler için farklı çözüm yolları bulabilecekleri becerilerin gelişimi desteklenmiştir. Eşine rastlanmayan farklı akılcı düşüncelerin gelişimi ve farklı çözümler üretebilmeleri esneklik becerilerinin gelişimi desteklemekte ve çocukların fikirlerini tamamlayıp zenginleştirerek, detaylara girebilme ve problemlere yeni cevaplar ekleme becerilerini destekleyerek zenginleştirme becerilerinin gelişimini destekledikleri görülmüştür (Anonim, 2011).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu araştırmada, 4-6 yaş arası çocuklar için yazılmış resimli hikâye kitaplarını fiziksel, içerik ve resimleme yönünden belirli kriterlere göre inceleyerek, incelenen resimli hikâye kitaplarının taşıması gereken özelliklerle ilgili genel bir çerçeve sunup, bu kitapların çocuklar için uygun olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak resimli hikâye kitaplarının olumlu özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Örneklemi oluşturan 50 adet resimli hikâye kitabının tasarım özellikleri ve resim yönünden dağılımına bakıldığında elde edilen bulgular kitapların genel olarak belirlenen kriterleri istenilen şekilde karşıladığı görülürken ciltleme özelliğinde istenilen kritere ulaşılmadığını göstermektedir. Kitaplarda büyük oranda yapıştırma tekniği ile ciltleme yapıldığı görülmüştür. Kitapta ciltleme unsuru çok önemlidir. Ciltleme dağılma, kopma olmayacak şekilde dikiş yöntemi ile yapılırsa kitaptaki dayanıklılık artar. Bir kitabın kapağı ne kadar sağlamsa ömrü de o kadar uzundur. Kapakta dikkati çeken ilk unsur resimleme ve yazıdır. Bu sebeple resimleme ve yazılar çocuğun merak duygusunu destekleyecek şekilde hazırlanmalıdır (Tekin, 2017). Ayrıca kapakta yazarın adı soyadı, kitabın adı, resimleyen kişinin bilgileri, baskı numarası, yayınevi bilgilerinin bulunduğu görülmüştür. Bazı kitaplarda yazarların eserleri ve hayatı ile bilgiler

yer alırken bazılarında ise bu bilgilere rastlanmamıştır. Ergöl'e göre (2008), kapakta ciltlemeye özen gösterilmeli ayrıca yazarın adı soyadı, kitabın adı, resimleyen kişinin bilgileri, baskı numarası, yayınevi bilgileri bulunmalıdır.

Resimleme özelliklerinde de büyük oranda istenilen veriler elde edilmiştir. Resimleme hikâye kitaplarında önemli bir unsurdur. Kitaplarda resimlerin aslına bağlı kalınarak gerçeğe yakın oranda çizilmesi, çizimlerin renkli ve ayrıntılı olması gerekir. Bu özellik çocuğun metni resimlere bakarak zihninde canlandırması için önemlidir. İncelenen kitaplarda bu özelliklere ulaşılmıştır. Örs'e göre (2022), resimli hikâye kitaplarında resim, tasarım ve içeriğin niteliğini belirleyen önemli bir unsurdur. Resmin çocuk gerçekliğine ve konuya uygun, renkli, anlaşılır, dikkat çekici ve özgün çizgilerle yansıtması ve metinle anlam bütünlüğü sağlaması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca kitaplarda kolay kirlenmeyen, parlak yerine mat kâğıdın tercih edildiği ve harf büyüklüğünde çocukların gelişim özelliğine uygun olarak 20, 22, 24 punto aralıklarında olmasına dikkat edildiği belirlenmiştir (Sever, 2019).

İncelenen resimli hikâye kitaplarında konu ve kurgu açısından elde edilen sonuçlarda büyük oranda istenilen sonuca ulaşılmıştır. Mert'e göre (2012), konu okuyucunun kitapla etkileşimini sağlayan temel yapıdır. Bu sebeple resimli hikâye kitabı seçilirken konu çocukların düzeyine uygun olmalıdır. Tokgöz'e göre (2006), konu çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını geliştirmeli, ilgisini çekecek, merak duygusunu canlı tutacak şekilde olmalıdır. Tasvir ve devinim unsurunun bulunmasına dikkat edilmeli, konu çocuğa yeni deneyimler kazandırmalı, güzel değerler aşılamalıdır. Konuların çocuğun hayal dünyasını geliştirmesini desteklediği ve olayları zihninde canlandırabilmesini sağladığı görülmüştür (İbaçoğlu, 2019). Kurgunun çocukların sevgi ve özgürlük gereksinimlerine uygun olduğu, aşırı duygusallık ve abartılmış merak ve rastlantısallıktan da uzak durulduğu tespit edilmiştir.

Örs'e göre (2022), izlek yazarın kitapta anlattığı konuyla ilgili okuyucuda bırakmak istediği etkidir. İzlek konunun soyut anlamıdır. Kitaplarda ele alınan temalarla çocuklarda insana özgü mutluluk, üzüntü, heyecan, ayrılık gibi duygular yaşatılabilmeli; çocuklar düşünerek arkadaşlığın, barışın, yardımlaşmanın önemini hissedebilmeli, güven duygularını geliştirebilmelidir. Ciravoğlu (1998), resimli hikâye kitaplarında her yazarın temalara değinme yönteminin farklı olduğunu vurgulasa da genellikle arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma, sevgi gibi temaların ele alındığını ve yazarların ele aldıkları temalarla ulaşmak istedikleri ana düşünceyi savunarak sonuca ulaşmaya çalıştıklarını vurgulamıştır.

Ceyhan (2021), iletiyi yapıtı oluşturan kişinin okuyucuya vermek istediği mesaj olarak tanımlamaktadır. Bilgen (2021), Çocuk edebiyatı yazarının eserini oluştururken

doğrudan öğretim yoluna gitmemesi gerektiğini, iletinin metnin içine gizlenmesini ve çocuklarda farkındalık oluşturacak şekilde sezdirerek anlamalarının sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. İncelenen resimli hikâye kitaplarının içerik özelliklerine izlek (tema) ve ileti açısından bakıldığında; yine büyük oranda istenilen sonuca ulaşılmıştır. Kitaplarda arkadaşlık, dostluk, yardımlaşma, paylaşma, sevgi, doğayı sevme, hayvan sevgisi, farklılıklara saygı duyma temaların ele alındığı görülmüş ve bu temalar aracılığı ile çocuklara verilmek istenen iletilerin doğrudan değil olayların içine sindirilerek verildiği tespit edilmiştir. Böylece çocuklarda empati duygusunun kazandırılması da hedeflenmiştir.

İncelenen kitaplarda insan ve hayvan karakterleri vardır fakat başkarakterlerin büyük çoğunluğu hayvan karakterlerden oluşmaktadır. Karakterler yazarın yorumuyla fiziksel ve ruhsal özellikleri ile iyi geliştirilmişlerdir. Ayrıca karakterler taşıdıkları merhametli, özgüvenli, yardımsever, paylaşımcı gibi sahip oldukları güzel özellikler ile çocukların özdeşim kurabileceği niteliktedirler. Hayvan karakterler çocuklarda merak duygusunun daha fazla artmasına ve kitap üzerinde dikkatlerinin daha fazla yoğunlaşmasına sebep olmaktadır. Ceyhan'a göre (2021), çocuklar eserlerdeki karakterleri kendilerine örnek alabilir, onlarla özdeşim kurabilirler. Bu yüzden karakter oluştururken çok dikkatli davranılmalıdır. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar, çocukların kitapla etkileşim içine girdikleri ilk zamandan itibaren bir "kahraman" olmaktan daha çok çocuğun kendisiyle özdeşleştirdiği bir arkadaşı konumuna geçer çıkar ve çocukların güven duygusunu geliştirir. Çocuğun kendisiyle özdeşleştirdiği bu arkadaşı bazen bitki, bazen hayvan, bazen insan, bazen ise bir eşya olur. Bu dönemde çocuklar, etraflarında görüp duyduğu ve yakından tanıdığı canlı veya cansız bütün nesneleri kitaplarda görmekten çok hoşlanırlar. Ayrıca kitaplarda yer alan kahramanlar fazla abartılı özelliklere sahip olmamalı ve inandırıcılığa ters düşmemelidir (Zivtçi, 2005). Ayrıca kahramanların zihinsel güçle ulaşılabilecek özelliklerde olmaları çocuğun ilgisini çekerken aynı zamanda da hayal gücünün gelişmesine olanak sağlamaktadır (Döl, 1999). Sever'e göre (2021), çocukların karakterleri benimsemesinde resimleme de çok önemlidir. Çocukların kahramanları benimseyebilmeleri için resimlemenin sevimli bir şekilde yapılması önemlidir. Ayrıca karakterlerin resimlenmesinin yanında fiziksel özellikleriyle, davranış ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, hikayedeki diğer karakterlerin yorumuyla ve hikâye yazarının yorumuyla geliştirilip okuyucuya aktarılmasıyla da okuyucunun karakteri benimsemesine yardımcı olunabilir.

Tokgöz'e göre (2006), resimli hikâye kitaplarında cümleler uzun ve karmaşık değil kısa, sade ve akıcı olmalı, tek özne ve yüklem bulunmalıdır. Argo sözcükler kullanılmamalı, yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmelidir. Resimli hikâye kitaplarına dil ve anlatım yönünden bakıldığında, sade ve akıcı bir dil kullanıldığı,

Türkçe kelimelerin hâkim olduğu görülmüş; fakat üç kitapta çocukların anlamını bilmediği kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Bu kelimelerin anlamları resimli hikâye kitabı okunurken öğretmen tarafından çocuklara açıklanmalıdır. Paragrafların en fazla beş cümleden ve bir cümlenin en fazla altı kelimeden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca incelenen üç kitapta yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmediği ve cümlelerdeki sözcük sayılarının çocukları dilsel düzeyine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumların yaşanmaması için yazar daha dikkatli davranmalı ve kitabını yazdıktan sonra birkaç kez kontrol etmeli, eserini gözden geçirmelidir.

Eğitsel ilkeler açısından resimli hikâye kitapları incelendiğinde kitapların genel olarak istenilen kriterleri karşıladığı görülmüştür. Kaba ve şiddetin sorun çözme yöntemi olmadığı, sorunları çözmek için iletişimin önemli olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Siyasal ve dinsel düşünceleri aşılamaktan uzak durulduğu tespit edilmiştir. Sadece bir kitapta öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım benimsendiği tespit edilmiştir. Bu istenilen bir durum değildir. Kitaplarda verilmek istenilen mesaj dayatma ile değil, sezdirilerek verilmelidir (Sever, 2019). Ayrıca iki kitapta cinsiyet rolleri ayrıştırılmış, bir kitapta ise kadına ve erkeğe verilen değerde fark olduğu görülmüştür. Yazar eserini oluştururken kadın ve erkek karakterlere aynı değeri biçmeli ve birini diğerinden üstün görecek şekilde olayları kurgulamamaya dikkat etmelidir. Eğer böyle bir anlayış olmazsa çocukların zihninde kadın erkekten üstündür veya erkek kadından güçlüdür gibi bir düşünce oluşabilir (Yücel Çetin ve Mangır, 2021).

Sonuç olarak resim, içerik ve fiziksel özellikleri yönünden incelenen resimli hikâye kitaplarının, nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır. Kitapların kapak tasarımının, resimlerinin gerçekçi yapılmasının, yazılarında değişik stillerin kullanılmış olmasının çocukta kitap okuma sevgisini güçlendireceği ve kitaplara olan merakını artıracağı düşünülmektedir. Ayrıca incelenen kitapların çocukların sosyal, duygusal, kişilik ve dil gelişimlerine katkıda bulunacağı sonucuna varılmıştır. Kitaplarda ele alınan konular çocukların günlük hayatta karşılaşabileceği ve kendi çabaları ile sonuca ulaşabilecekleri nitelikte olmalı ve tecrübe edinebilmelidirler. Bu çalışmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara da yol gösterici ve kaynak niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Kitap okuma alışkanlığını çocuklara kazandıracak kişiler ailelerdir. Bu sebepler ilk önce aileler nitelikli resimli hikâye kitapları ile tanıştırılmalı, kitap seçiminde belirlenen kriterleri göz önünde bulundurmalıdırlar. Kitaplar çocukların yaş ve gelişim özelliğine uygun ve çocukların ilgileri doğrultusunda seçilmelidir. Resimli hikâye kitapları çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır.

Ayrıca kitap alınmadan önce ebeveyn ve eğitimci tarafından okunmalı, dil anlatım, konu, kahraman ve ileti yönünden istenen niteliklere sahip olup olmadığı tespit edilmelidir. Sadece kapağa ve isme bakarak kitap almak yanıltıcı olabilir. Resimli hikâye kitaplarında resimlemenin gerçeğe yakın olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca kitaplar evrensel ahlaki değerlere uygun olmalıdır. Çocuklar ve aileler kitap fuarlarına yönlendirilebilir. Öğretmenler de okulda her güne bir kitap projesi ile çocuklarda kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırabilirler. Elde edilen sonuçlar ışığında, araştırmacılar kullanılan değerlendirme aracıyla farklı yayınevlerinin resimli hikâye kitaplarını inceledikleri çalışmalarla ebeveyn ve eğitimcilere, öğretmen adaylarına nitelikli eserler ile ilgili bir çerçeve çizebilirler.

Kaynakça

Anonim. (2011, 26 Nisan). *Minik okul.* https://minikokul.com/yaraticilik-nedir/#:~:text=Yarat%C4%B1c%C4%B1l%C4%B1k%2C%20ele%C5%9Ftirel%20bakmak%2C%20yeni%20%C3%B6nermelerde,yollar%C4%B1ndan%20giderek%20yeni%20sonu%C3%A7lar%20%C3%A7%C4%B1karmakt%C4%B1r.

Bilgen, K. (2021). *Almila Aydın'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Buran, A. (2021). *Feridun Oral'ın resimli çocuk kitaplarının çocuklara verdiği mesajlar açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ceyhan, M. (2021). *Ahmet Şerif İzgören'in çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Ciravoğlu, Ö. (1998). *Çocuk edebiyatı*. Esin Yayın Evi.

Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(3), 510-534.

DeVlieger, L. L. (2017). *Language development at 24 months: Contributions from the growth of infant positive affect and maternal quality of speech during a wordless book task* [Unpublished doctoral thesis]. Northern Illinois University, Department of Psychology, ABD.

Dickinson D. K., and Morse A. B. (2019). *Connecting through talk : Nurturing children's development with language.* Brookes Publishing. https://ezproxy.iku.edu.tr:2534/login.aspxdirect=true&db=nlebk&AN=2105091&site=ehost-live.

Döl, A. (1999). *0-6 yaş çocuk kitapları resimlemeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Ergöl, A. (2008). *Anaokulu çocuk kitaplarında deneysel formlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ergün, M. ve Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, *1*(1), 23-29.

Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikaye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *7*(2), 83-88.

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C., ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 1-14.

Gönen, M., Durmuşoğlu, M. and Severcan, S. (2009). Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *1*, 753–759.

Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1). 126- 139.

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *42*(196), 258-272.

Gönen, M., ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *13*(72), 21-30.

Güleç, H. ve Gönen, M. (1997). 1974–1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 11*(1), 42-53.

İbaçoğlu, T. (2019). *İlkokul öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının iç ve dış yapısal özellikleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Karatay, H. (2011), Çocuk edebiyatında bulunması gereken özellikler. *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde. Grafiker Yayıncılık.

Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7., 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 73-93.

Muhinyi, A. (2019). *Storybook-reading interactions and their role in preschool-age children's language development.* Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (Thesis no: 28386111).

Örs, B. (2022). *Ali Dayı çocuk kütüphanesinde yer alan erken çocukluk dönemine yönelik çocuk kitaplarının niteliklerinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. Tudem Yayınları.

Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü.* Tudem Yayınları.

Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem Yayınları.

Şeker, P.T., ve Çam, B. (2021). 2000-2020 yılları arasında erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik tasarlanmış hikâye kitaplarının iç ve dış yapı niteliklerinin incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, *14* (35), 1161-1177. https://doi.org/10.12981/mahder.935081

Şeref, G. (2008). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tekin, E. (2017). *Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Turla, A. (2015). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*. Hedef CS Basın Yayın.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yücel Çetin, D. ve Mangır, M. (2021). Çocuk kitaplarında cinsiyet algısının dile yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 166-187. https://doi.org/10.16916/aded.799604

Zivtçi, F. (2005). *Türk ve Alman çocuklarına seslenen kitaplardaki yetişkin kahramanların karakter çerçeveleri açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekler

	KİTABIN ADI	KİTABIN YAZARI	YAYINEVİ
1	Küçük Meşe Palamudu	Melanie Joys	İşbankası Kültür Yayınları
2	Sevginin Gücü	Caroline Richards	İşbankası Kültür Yayınları
3	Uğur Böceği Uç Uç Lusi	Sharon King- Chai	İşbankası Kültür Yayınları
4	Çipiti İle Fanzilla	Catherina Rayner	İşbankası Kültür Yayınları
5	Utangaç Ayı Monti	Duncan Beedne	İşbankası Kültür Yayınları
6	Küçük Yağmur Damlası	Melanie Joys	İşbankası Kültür Yayınları
7	İyi Yürekli Dev Memo	Julie Donaldson, Axel Scheffler	İşbankası Kültür Yayınları
8	Değnek Adam	Julie Donaldson, Axel Scheffler	İşbankası Kültür Yayınları
9	Yayazula	Julie Donaldson, Axel Scheffler	İşbankası Kültür Yayınları
10	İyilik	Axel Scheffler	İşbankası Kültür Yayınları
11	Şu Yaramaz Tavşanlar	Ciara Flood	İşbankası Kültür Yayınları
12	Koca Roni	Catherine Rayner	İşbankası Kültür Yayınları
13	Uç Paytak Uç	Melanie Joyce	İşbankası Kültür Yayınları
14	Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkarat	Yapı Kredi Yayınları
15	Babamın Battaniyesi	Sara Şahinkarat	Yapı Kredi Yayınları
16	Acaba Neden?	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
17	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
18	Babaannem Kime Benziyor	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
19	Farklı Ama Aynı	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
20	Dünya Kitap Başkenti	Bodour Al Qasimi	Nar Çocuk Yayınları
21	Şeker Tabağı	Komi Yamada	Nar Çocuk Yayınları
22	Öfkeli Örümcek Rıza	Tülin kozukoğlu	Redhouse Kidz Yayınları
23	Bisiklet Ustası	Özge Bahar Sunar	Redhouse Kidz Yayınları
24	Özgürlüğünü Arayan Kelebek	Tülin Kozikoğlu	Redhouse Kidz Yayınları
25	Benim Müzem	Emma Lewi	Redhouse Kidz Yayınları

26	Kibar Olmak	Pat Zietlow Miller	Martı Çocuk Yayınları
27	Üzüntü Kapını Çaldığında	Eva Eland	Martı Çocuk Yayınları
28	Nokta	Peter H. Reynolds	Altın Kitap Yayınları
29	Taştan Adımlar	Margrıet Ruurs- Nizar Ali Badr	Nesin Yayınevi
30	Kirpi Ve Balonlar	Koray Avcı Çakman	Kırmızı Kedi Çocuk Yayınları
31	Sarılalım mı?	Simona Cirola	Taze Kitap Yayınları
32	Tilki İz Peşinde	Muhammed Aydın	Masal Seramik Evi Yayınları
33	Neden?	Laura Vaccaro Seeger	Ren Çocuk Yayınları
34	Frederick	Leo Lionni	Elma Çocuk Yayınları
35	Kirpi ile Kestane	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
36	Dünyayı Gezmek İsteyen Horoz	Eric Carle	Mavi Bulut Yayıncılık
37	Aç tırtıl	Eric Carle	Mavi Bulut Yayıncılık
38	Avucundaki Öpücük	Audrey Penn	Butik Yayıncılık
39	Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett, Gary Rubinstein	1001 Çiçek Kitaplar
40	Yeni Kütüphaneci	Alison Donald	İndigo Yayınları
41	Taş Devri Modası	Rebecca Lisle	İndigo Yayınları
42	Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı	Cath Jones	İndigo Yayınları
43	Mırmırın Sihirli Bıyıkları	Heather Pindar	İndigo Yayınları
44	Siyah Beyazlılar Kulübü	Alice Hemming	İndigo Yayınları
45	Bir Çizgi	Gülşah Yemen	Masalperest Yayınları
46	Bir Renk	Gülşah Yemen	Masalperest Yayınları
47	Neden Olmasın?	Gülşah Yemen	Masalperest Yayınları
48	Ses Çıkaran Kitap	Herve Tullet	Timaş Çocuk Yayınları
49	Oyun Oynayalım mı?	Herve Tullet	Timaş Çocuk Yayınları
50	Binbir Oyun	Herve Tullet	Timaş Çocuk Yayınları

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3033-3062)

Sanatta Kültürel Simgeler: Zeytin Ağacı

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gonca ERİM[1], Canan KARTI[2]

1 Prof., Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi, goncae@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8847-4486.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Görsel Sanatlar, canankarti@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1851-4216.

Gönderilme Tarihi: 28.09.2022 Kabul Tarihi: 02.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1181314

Atıf: "Erim, G., ve Kartı, C. (2023). Sanatta kültürel simgeler: zeytin ağacı. *Millî Eğitim, 52* (240), 3033-3062. DOI: 10.37669/milliegitim.1181314"

Öz

Ortaöğretim Görsel Sanatlar dersi öğretim planında, Geleneksel Türk Sanatlarında kullanılan motiflerin simgesel anlamlarına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların, öğrencilerin yaşamlarında yer edinen bir öğeden yola çıkarak kazandırılması ve onların farklı nesnelere kendi simgesel anlamlarını nasıl yükleyebilecekleri konusu, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı; zeytin ağacı kültürüyle yetişen öğrenciler üzerinde, "zeytin ağacı" örneği ile Geleneksel Türk motiflerinde kullanılan ağaç simgesine farkındalık oluşturmaktır. Görsel Sanatlar dersi kazanımlarında yer alan Geleneksel Türk motiflerinin öğretiminde öğrencilerin yaşamlarından seçilen bir örnekten yola çıkıldığı takdirde öğrenmede kalıcılığın sağlanacağı ve öğrenilen bilgilerin yaşama entegre edilmesinin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Araştırmada, Geleneksel Türk Sanatlarında geniş bir kullanım alanına sahip "Hayat Ağacı" motifi üzerinde durulmaktadır. Hayat ağacı motifinin anlatımında Gemlik için önemli bir kültür bitkisi olan "Zeytin Ağacı" seçilmiştir. Zeytin, aynı zamanda hayat ağacının simgelerinden biridir. Araştırmada, 'Nitel Araştırma' yöntemlerinden 'Durum Çalışması' kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Gemlik Celal Bayar Anadolu Lisesinde öğrenim gören 10. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde benzeşik örneklem türü kullanılmıştır. Araştırma verileri tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş; analiz sonucunda "öğrenci görüşleri", "öğrenci farkındalığı", "öğrenci çalışmaları" temalarına ulaşılmıştır. "Öğrenci çalışmaları" başlığı altında ortaya çıkan uygulamalı çalışmalar doküman değerlendirme formu üzerinden değerlendirilmiş, araştırma verilerine dahil edilmiştir. Bu çalışma sayesinde öğrenciler gördükleri dış dünyayı değil kendi iç dünyalarını yansıtmış; yaptıkları sanatsal çalışmalarda, sıradan gibi görünen nesnelere simgesel anlamlar yükleyerek kendilerini daha özgür ifade edebileceklerinin farkına varmıştır. Bu araştırma, zeytin ağacı örneği ile geleneksel Türk motiflerinde yer alan ağaç simgesine farkındalık oluşturması ve kültürel aktarımın sağlanmasında etkili olması bakımından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *görsel sanatlar dersi, geleneksel Türk sanatları, hayat ağacı, zeytin*

Cultural Symbols in Art: The Olive Tree

Abstract

In the secondary education Visual Arts lesson teaching plan, there are acquisitions for the symbolic meanings of the motifs used in Traditional Turkish Arts. The problem of this research is that students acquire these acquisitions based on an element in their lives and how they can attribute their symbolic meanings to different objects. The purpose of the research is to raise awareness of the tree symbol used in traditional Turkish motifs with the example of the olive tree in students who grew up in olive culture. It is thought that if a sample selected from the lives of the students in the teaching of Traditional Turkish motifs included in the Visual Arts lesson acquisitions is started, permanence in learning will be ensured and it will be easier to integrate the learned information into life. The study focuses on the "Tree of Life" motif, which has a wide usage area in Traditional Turkish Arts. "Olive Tree", which is an important cultural plant for Gemlik, was chosen in the expression of the tree of life motif. The olive is also one of the symbols of the tree of life. In this research, 'Case Study', one of the 'Qualitative Research' methods, was used. The study group of this research consists of 10th grade students studying at Gemlik Celal Bayar Anatolian High School. A homogeneous sample type was used to determine the study group. The research data were analyzed by thematic analysis method; as a result of the analysis, the themes of "student opinions", "student awareness", "student studies" were reached. Art works that emerged under the title of "student works" were evaluated through the document evaluation form and included in the research data. With this reseach, the students reflected their inner world, not the outer world they saw; realized that they can express themselves more freely by ascribing symbolic meanings to seemingly ordinary objects in their art works. This research is considered important in terms of creating awareness of the olive tree example and the tree symbol in traditional Turkish motifs and being effective in providing cultural transfer among students who grew up in olive culture.

Keywords: *visual arts lesson, traditional Turkish arts, tree of life, olive*

Giriş

Kültür; insanlık var olduğu sürece üretilmeye ve paylaşılıp geleceğe aktarıldıkça da toplumları etkilemeye devam eden insana özgü bir özelliktir. Kültürün oluşumunda ve etki gücünün arttırılmasında görsel ifade araçlarından biri olan simgelerin önemi büyüktür. Kültür, bu simgeler aracılığıyla geçmişten günümüze kalıcı bağlantılar yaratabilmektedir.

Simgelerin Doğuşu ve İnsan Hayatındaki Yeri

İnsanoğlu; yüzyıllardır yeryüzündeki varlığını, neden burada olduğunu, nereden geldiğini, öldükten sonra ne olacağını ve kendilerini kuşatan doğa olaylarının

ardındaki anlamları araştırmış ve bir ölçüde yanıt verebilme adına bazı inanç sistemleri geliştirmiştir. İnanç sistemlerinin bir parçası olarak da çevrelerinde gördükleri nesnelere, bitkilere, hayvanlara, doğa olaylarına görsel ve düşünsel bazı anlamlar yüklemiştir. Nesnelere, olaylara yüklenen bu anlamlar zaman içinde birtakım görsel simgelere dönüşmüş ve insanoğlu, yaptıkları sanatsal çalışmalarda simgesel anlatımlara başvurmuştur. "Simge; bir fikri temsil eden görsel bir imge ya da işaret, evrensel bir gerçeğin daha derin düzlemli bir göstergesidir" (Wilkinson, 2011, s. 6). Örneğin; Ateş hem Güneş'i hem de hepimizi çevreleyen eril gücü simgelerken, bir bahar çiçeği yeniden doğuş ve yeni yaşamı temsil etmektedir. Daire ve uçan kuş gibi görseller evrensel olarak bilinmektedir. Daire; başka şeylerin yanı sıra doğuşu, yeniden doğuşu, mevsimlerin birbirini izlemesini simgelerken uçan kuş; ruhun Cennet'e yükselişini temsil etmektedir (Jung, 2009). Başlangıçtan itibaren simgeler evren, doğurganlık, ölüm ve yenilenme ile ilişkilendirilmiş ve birçok uygarlık düşüncelerini, simgelere yükledikleri anlamları, oluşturdukları sanat yapıtlarıyla aktarmayı başarmıştır. Birçok yerde muhtemelen eş zamanlı gelişen evrensel bir figür olan, çoğunlukla büyük bir göbek ve göğüslerle temsil edilen tanrıça; doğurganlık ve bereket simgesidir ve tarih öncesi sanatında yer almaktadır. Doğumu ve Toprak Ana olarak yenilenmeyi temsil etmektedir. Zamanla Musevilik, Hristiyanlık ve İslam'ın gelişimiyle tanrıça; insan bilincinden büyük ölçüde silinmiş olmakla birlikte kimi simgeleri hala görülmektedir. Bakire Meryem'e ibadet etmek de bu inançlara ilginin kısmen sürdüğünün işaretidir (Wilkinson, 2011, s. 6).

Kültürleri koruyan simgelerin varlığıdır. Her kültürün kendi köklerinin altında derin anlamlar yatan; kimlik duygularını, yaradılış öykülerini ve cet hikayelerini güçlendiren simgeleri vardır. Yüzyıllar boyunca büyük çoğunluğu kaybolmadan günümüze dek gelen bu simgelerin ilk ortaya çıktığı kültürlerde yaşamın ve hayata bakışın birer göstergesi olduğu ve bugün bile etkilerini görmenin mümkün olduğu söylenebilmektedir. Sözgelimi, sadakatin ve güvenin simgesi haline gelen köpek; bütün mitolojik öykülerde ve modern inançlarda karşımıza çıkmaktadır. Yunan mitolojisinde köpek, kutsal mekanların koruyucusu olarak görülmüş ve yeraltı ülkesinin tanrısı olan Hades'in bekçiliğini yapmıştır. Hristiyanlığın ilk dönemlerinde bir mağaraya sığınarak 200 veya 300 yıl uykuya yatan ve ardından tekrar uyanıp yaşama dönen 'Yedi Uyurları' koruyan hayvanın da köpek olduğu bilinmektedir. İslamiyet'te köpeğin sadakatini vurgulayan "Köpek sahibini ısırmaz" sözleri dilimizde kök salmış bir deyimdir. Grek mitolojisine göre de 'Athena', 'ölüm tanrıçası' kimliğine büründüğünde, rahibeleri onun tapınağına gelip ulumaya başlamaktadır. Günümüzde bile 'Dolunaya' karşı uluyan köpeklerin kötü bir olayın habercisi olduğu inancı çoğu kültürde yaygın olarak görülmektedir (Ersoy, 2007, s. 267).

Ağaç ise; öteden beri yaşam, ölüm ve yenilenmenin simgeleri arasında yer almış ve bazı ağaçlar kutsal kabul edilmiştir. Tarih boyunca ağacı kutsal sayan toplumlar, kendileri ve ağaçlar arasında bir bağlantı olduğuna inanmıştır. Çocuk doğduğu zaman adına bir ağaç dikilmesi, çocuğun yaşayışının bir simgesi olarak görülmüştür. Bazı toplumlarda ağaç, ruhların barınağı olarak kabul edilmiş ve mezar başlarına ağaç dikme geleneği gelişmiştir. Bu geleneklerin izlerini günümüzde de yer yer görmek mümkündür (Işık, 2004, s. 37).

Mitolojiye göre ağaçlar, tanrıların ve özellikle orman perilerinin meskenleri olarak kabul edilmiş ve her tanrıya kutsal bir ağaç adadıkları söylenmiştir. Jüpiter'e meşe, Apollon'a defne ve palmiye, Athena'ya ise zeytin ağacı adanmıştır (Erhat, 2000, s. 97). Zeytin ağacı; Athena'nın simgelerinden biri haline gelmiş, özellikle mitolojinin resme konu olduğu Rönesans döneminde pek çok eserde karşımıza çıkmıştır.

Dünya Sanat Tarihinde Ağaç Simgesi: "Zeytin Ağacı"

İÖ birinci yüzyılda Romalı Tabiat Tarihi yazarı Columella'nın "...olea prima omnium arborum est ...", yani "zeytin ağaçlar arasında birincidir" diye tanımladığı zeytin, yeryüzünün bilinen en eski kültür bitkilerindendir. 'Delice' olarak bilinen yabani zeytin ağaçlarının İÖ 5000 yıllarında, ilk kez doğu Akdeniz'de, büyük olasılıkla Anadolu'da bir kavim tarafından ehlileştirildiği sanılmaktadır. Bugün bildiğimiz anlamıyla ehlileşmiş zeytin ağacı doğu Akdeniz kıyılarından Ortadoğulu tüccarlar tarafından İÖ 3000 yıllarında Girit'e ve Kıbrıs'a daha sonra Finikeli denizciler tarafından Akdeniz kıyılarının tamamına götürülmüştür (Boynudelik, 2011, s. 15). Birçok uygarlığın efsanelerinde, mitolojilerinde ve dinlerinde sıklıkla rastladığımız zeytin ağacı, simgelediği çeşitli anlamlarla kültür ve sanat tarihinde evrensel bir boyuta ulaşmıştır. Zeytin, tarihsel süreç içinde değişik kültürlerde 'barışın' ve 'umudun' simgesi haline gelmiş, aynı zamanda 'yeniden dirilişin' ve 'ölümsüzlüğün' simgesi olarak tanımlanmış ve kutsal görülmüştür (Wilkinson, 2011, s. 95). Ersoy 2007'ye göre zeytin, öncelikle barış, sonra da güç ve bereketin, dinsel inançlarda ise "günahlardan arınmış olmanın" simgesidir (s. 24).

Mitolojiye göre ilk zeytin ağacı, denizler tanrısı Poseidon ve bilgelik tanrıçası Athena arasındaki yarışma sırasında ortaya çıkmış ve Athena ile özdeşleşmiştir. Öyküye göre; Zeus'un hakemliğinde düzenlenen bu yarışmayı kazananın, Attika'da kurulacak olan yeni şehre sahiplik yapacağı belirtilmiştir. Zeus, insanlık için en faydalı olan hediyeyi getirenin yarışmayı kazanacağını, şehrin koruyucu tanrısı olacağını ve isminin şehre verileceğini duyurmuştur. Bunun üzerine, Poseidon mızrağını yere saplamış ve mızrağın saplandığı yerden kanatlı bir at çıkmıştır. Athena is değneğini toprağa değdirince topraktan zeytin ağacı yeşermiştir. Zeytin ağacının ve meyvesinin

insanlık için en faydalı olan hediye olduğunu düşünen Zeus, Athena'yı yarışmanın kazananı ilan etmiş ve tanrıçanın ismi yeni kurulan şehre verilmiştir. Tanrılar arasında gerçekleşen bu yarışta zeytin ağacı, insanlığın göçebelikten yerleşik düzene geçişini, bolluk ve bereketi simgelemektedir. Birçok yapıtta, özellikle mitolojinin resme konu olduğu Rönesans döneminde Athena, aklın simgesi baykuş ve barışın simgesi zeytin dalı ile birlikte gösterilmiştir. Zeytin ağacı, tanrıların insanlığa bir armağanı olarak görülmüş ve kutsal kabul edilmiştir (Boynudelik, 2011 s. 51).

Görsel 1

Giovanni Battista Mengardi, Athena Poseidon ile Atina için Mücadele Ediyor, 1780, Yağlıboya, 82x52 cm, Palazzo Priuli Manfrin, Venedik, İtalya

İnsanlığın zeytin ağacı ile tanışması ile ilgili diğer bir efsaneye göre Adem, öleceğini hissedince oğlu Şit'i cennete göndermiş ve Tanrıdan günahlarından bağışlanması için af dilemiştir. Bunun üzerine; cennetin bekçiliğini yapan melek, Şit'e üç tohum vermiş ve bu tohumları Adem öldüğünde onun ağzına yerleştirmesini istemiştir. Şit söyleneni yerine getirmiş, Adem öldükten sonra 'Tabor Dağına' gömülmüş ve mezarından zeytin, sedir ve servi ağaçları filizlenmiştir (Boynudelik, 2011 s. 108).

İnsanları; inançsızlıkları nedeni ile cezalandırmaya karar veren Tanrı, Nuh'a bir gemi yapmasını ve kendisine inanan insanlarla birlikte her hayvandan birer çift alarak bu gemiye binmesini emretmiştir. Nuh, Tanrı'nın belirttiği şekilde emri yerine getirmiştir. Bunun üzerine; gökyüzünden gelen tufan ile birlikte ortalığı sular kaplamış, Nuh ve gemidekiler dışında bütün canlılar ölmüştür. Aylar sonra Nuh, yeryüzüne bir güvercin göndererek tufanın bitip bitmediğini öğrenmek istemiştir. Çok geçmeden güvercin, ağzında yeni kopmuş bir zeytin dalı ile geri dönmüştür. Birçok yapıtta zeytin ağacı ve ağzında zeytin dalı olan güvercin Tufan'ın bittiğini ve karada başlayacak

hayatı simgelemektedir (Ersoy, 2007, s. 24). Yıl boyunca yeşil olma özelliği, uzun yıllar yaşayabilme gücü zeytin ağacına; bir tür ölümsüzlük, köklerinden yeniden filiz verme özelliği de yeniden doğuş anlamları yüklemiştir. Bu yönleriyle zeytin ağacının sonsuzluğu ve ölümsüzlüğü simgelediğini düşünmek mümkündür.

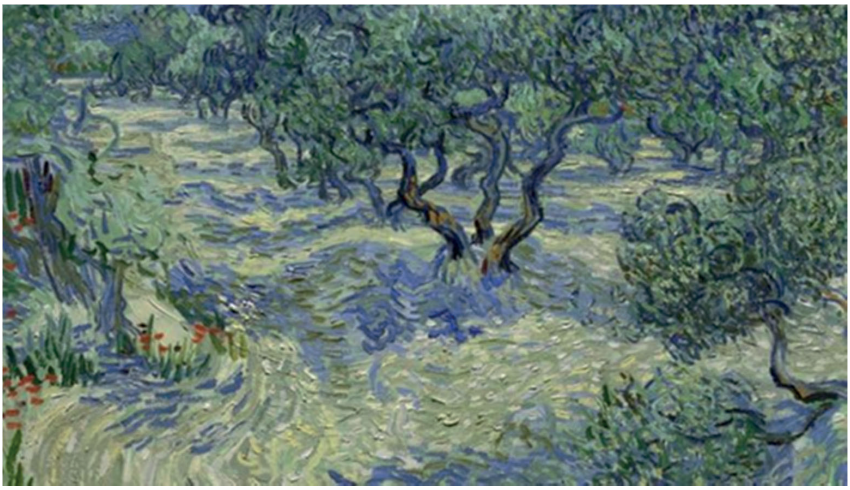
Görsel 2

Nuh'un Gemisi, Tabara San Salvador Manastırı'nda Keşiş Emeterio Tarafından Resimlenmiş, Girona Beatus'tan Kitap Resmi, 970-975, Vellum Üzerine,40x26 cm, Museo Capitular De La Catedral, Girona, İspanya

Zeytin ağacı çeşitli simgesel özellikleriyle yüzyıllardır kültür ve sanat tarihi içinde yerini alsa da ilk kez 19. yy. da Hollandalı Ressam Van Gogh tarafından estetik güzelliği ile sanat eserlerinin konusu olmaya başlamıştır. "Zeytin ağaçlarının üzerindeki şu ışığa bak, elmas gibi parıldıyor. Pembe, mavi… ve çaprazında oynaşan gökyüzü sizi deli etmeye yeter" sözleriyle Van Gogh, zeytin ağacının sahip olduğu estetik güzelliğini fark etmiş, zeytinle ilgili yirmiden çok resim yapmıştır (Eryılmaz, 2020, s. 9).

Görsel 3

Vincent Van Gogh, Zeytinlikler, 1889, Tuval Üzerine Yağlıboya, 73x90 cm, The Nelson-Atkins Museum of Art, Kansas City, ABD



Van Gogh ile birlikte birçok ressam zeytin ağacının büyüsünden esinlenmiş ve eserlerinde zeytin ağaçlarını farklı form ve stillerde kullanmıştır. Doğadan esinlenerek yaptığı resimlerle ön plana çıkan ressam Claude Monet, " Morena Bahçesindeki Zeytin Ağacı" eseriyle doğanın insan üzerinde oluşturduğu hisleri yansıtmayı başarmıştır. Edgar Degas'ın "Zeytin ağaçları" eseri de yine empresyonist üslubun benzersiz resimlerindendir. Zeytin ağacından aldığı ilhamla Henri Mattise, "Zeytin Ağaçları Arasında Gezinti" adlı eseriyle fovizmin ilk örneklerini vermiştir. Sürrealizmin öncüsü Salvador Dali, İspanya'nın güneyinde yer alan Cadaques kasabasından zeytin manzaraları resmetmiştir. Günümüzde ise zeytin ağacı, doğal güzelliği ve simgelediği anlamlar ile sanatçıların ilham kaynağı olmaya devam etmektedir. Özellikle ölümsüzlüğün simgesi olarak zeytin ağacına eserlerinde sıkça yer veren ressam Muzaffer Akyol, "Cumhuriyet Ağacı, Ölmez Ağacı" isimli çalışmasıyla dikkat çekmektedir. Sanatçı eserinde "Ölmez Ağacı" olarak nitelendirdiği zeytin ağacı ve "Cumhuriyet" arasında kurduğu ilişki sayesinde Cumhuriyeti ölümsüzleştirdiğini ifade etmektedir.

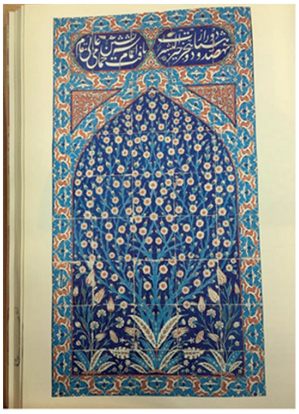
Türk Kültür ve Sanatında "Ağaç"

Eski Türk inancında hayatın devamlılığını simgeleyen ağaç, tanrısal özelliklere sahip bir varlık olarak görülmüş ve kutsal kabul edilmiştir. Türk mitolojisinde ağaç, 'ana rahmi' fonksiyonu üstlenmiş ve insanın ağaçtan türediği inancı görülmüştür (Tunç, Akbulut, 2016, s. 83). Aynı zamanda ölümsüzlüğü, yeniden doğuşu ve yaşa-

yan evreni simgeleyen ağaç, geçmişten günümüze Türk süsleme sanatlarındaki yerini almıştır (Erbek, 2002, s. 166). Türk süsleme sanatlarında en çok kullanılan simge "hayat ağacı" olmuştur. Hayat ağacı, yeryüzü ve cennet arasındaki iletişimi sağlayan kutsal bir varlık olarak kabul edilmekte ve yaşayan evreni simgelemektedir. Evreni oluşturan üç elementi; toprağa inen kökleriyle yer altını, gövdesiyle yeryüzünü ve üst dallarıyla gökyüzünü birleştirmektedir. Yeryüzü ile, gökyüzünde olduğu düşünülen cennet arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Zeytin, servi, incir, sedir, hurma, kayın, palmiye, meşe, nar gibi ağaçlar 'hayat ağacının' simgeleri kabul edilmektedir. 'Hayat Ağacı' simgesi, stilize edilmiş çeşitli motiflerle çini, dokuma, cam, minyatür, çömlek, müzik ve edebiyatta yer almıştır (Erbek, 2002, s.168).

Görsel 4

Topkapı Sarayı Harem Dairesi, Çini Pano Merkezde Hayat Ağacı Görülmektedir.



Görsel 5

Yunt Dağı Yöresine Ait Namazlık Halısı, Merkezde Hayat Ağacı Görülmektedir.

Kahramanmaraş Domuztepe Höyüğü'nde çıkan buluntular, Hayat Ağacı formunun ilk örneklerini taşımaktadır. Buluntular arasında yer alan seramik parçalardan birinde (Görsel 6) hayat ağacı formu, turnalar ve mimari yapılar resmedilmiştir (Carter, 2012, Akt, Yuluğ, 2018, s. 172).

Görsel 6

Mimari Yapılar Resmedilmiş Bir Seramik

Görsel 7

Selçuklu İpek Kumaş, Hayat Ağacı

Eski Türk kavimlerinin zeytin ile buluşmaları 11. yüzyılda Orta Asya'dan Anadolu'ya göç etmeleri ile başlamaktadır (Eskiyörük, 2016, s. 238). Hayat ağacı simgesinden biri olan zeytin, Türk kültüründe de bilgelik ve sonsuzluk anlamına gelmektedir. Çekirdekli olması bakımından, doğurganlığı ve yaşamı simgelemektedir (Erdal, 2020, s. 166). Zeytin, tüm kutsal kitaplarda ve dinlerde aynı simgesel anlamı taşımaktadır. Barış, ölümsüzlük, bereket, akıl ve olgunluk…(Eryılmaz, 2020, s. 36).

Görsel 8

Sıraltı Tekniği, Hayat Ağacı ve Güvercin,

Karatay Medresesi Müzesi, Konya.

Görsel 9

Minyatür, 12. Yüzyıl, Varka ve Gülşah

Topkapı Saray Kütüphanesi, İstanbul.

Müslümanlıkta zeytin, Kuran'da geçen önemli ağaçlardan biridir. İslamda zeytin ağacının kutsallığına işaret eden bir efsaneye göre; Peygamberin ölümünden dolayı tüm ağaçlar üzülüp gözyaşı dökmekte, ancak zeytin ağacının üzüldüğüne dair bir ibare görülmemektedir. Kendisine neden üzülmediği sorulunca zeytin ağacı, "Benim üzüntüm diğer ağaçlar gibi gösterişli değildir. Gövdemi yarıp bakarsanız, içimdeki siyahlığın sebebini anlarsınız" sözleriyle Peygamberin ölümüne olan üzüntüsünü ak-

tarmıştır (Naskali, 2017, s. 124). Dinimizce de kutsal olması ve sabrı simgelemesi bakımından mezar taşlarında da zeytin ağacını görmek mümkündür. Madeni paraların sağ tarafına işlenen zeytin dalı ve sol tarafına işlenen başak figürü ile tarım ve bereket vurgusu yapılmıştır (Erdal, 2002, s. 167). Zeytin insan yaşamında sözel kültürde de etkili olmuş; türkü, mani, deyiş, atasözü ve bilmecelerde yaygın olarak kullanılmıştır.

Ülkemizin birçok yerinde olduğu gibi Bursa'nın ilçesi Gemlik için de zeytin, kültürel hayatın bir parçasıdır. Gemlik halkının önemli geçim kaynaklarındandır. Kesimi yasaklanan zeytin ağacı, simgelediği çeşitli anlamlar ile nesilden nesile aktarılması gereken önemli bir kültürdür.

Problem Durumu

Ortaöğretim Görsel Sanatlar dersi öğretim planında, Geleneksel Türk Sanatlarında kullanılan motiflerin simgesel anlamlarına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların, öğrencilerin yaşamlarında yer edinen bir öğeden yola çıkarak kazandırılması ve onların, farklı nesnelere kendi simgesel anlamlarını nasıl yükleyebilecekleri konusu, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Geleneksel Türk Sanatlarında yaygın bir kullanıma sahip olan "Hayat Ağacı" motifinin anlatımında, Hayat ağacının simgelerinden biri olan Zeytin Ağacından yararlanmak ve öğrenciler üzerinde, sıradan gibi görünen nesnelere simgesel anlamlar yükleyerek kendilerini daha özgür ifade edebileceklerinin farkındalığını oluşturmaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır;

1- Öğrencilerin Geleneksel Türk motiflerinde yer alan simgelere yönelik düşünceleri nelerdir?

2- Öğrencilerin, görsel ve kültürel çevrelerindeki nesnelere yönelik farkındalıkları nelerdir?

3- Öğrencilerin farklı nesnelere yükledikleri simgesel anlamların, yaptıkları görsel çalışmalara yansıması nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Toplumu oluşturan değerlerin tümü kültür olarak tanımlanmakta ve toplumsal devamlılığın sağlanmasında kültür aktarımının önemli bir yeri bulunmaktadır. Geçmişten günümüze kültür aktarımının yollarından biri de sanattır. İnsanlar yaşamlarını, inançlarını, korkularını, beğenilerini, öykülerini kısaca duygularını ifade edebilmek ve aktarabilmek amacıyla sanatı kullanabilmekte ve sanat çalışmalarında iletişim

aracı olarak da çeşitli simgesel anlatımlara başvurmaktadır. Geçmiş kültürümüz ve farklı kültürlerle bağ kurabilmek görsel iletişim kaynağı olarak kullanılan simgeleri anlamakla mümkün olmaktadır. Bu çalışma ile; yeryüzünün bilinen en eski kültür bitkilerinden biri olan zeytinin, kültür ve sanat tarihinde kullanılan simgesel anlamlarına değinilmesi, kültür aktarımı açısından etkili olacağını düşündürmektedir. Araştırma ile öğrenciler; kendi kültürlerinde ve farklı kültürlerde kendine yer bulan zeytin ağacının simgesel anlamlarını keşfederek, bu anlamda var olan sanat eserlerine simgesel okuryazarlık geliştirebileceklerdir. Sıradan gibi görünen nesnelere, sanatsal çalışmalarında simgesel anlamlar yükleyerek kendilerini daha özgür ifade edebileceklerdir.

Bu araştırma; zeytin kültüründe yetişen öğrencilerde zeytin ağacı örneği ile geleneksel Türk motiflerinde yer alan ağaç simgesine farkındalık oluşturması ve kültürel aktarımın sağlanmasında etkili olması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, araştırılmaya ilişkin olgu ve olayların kendi ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilip, ortaya çıkarıldığı bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Katılımcıların araştırılan olguya ilişkin düşüncelerini, ne hissettiklerini ve uygulama sürecini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, "nitel araştırma" desenlerinden "durum çalışması" olarak tasarlanmıştır. Merriam (2013)'e göre durum çalışması; "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi" olarak tanımlanmaktadır. Bu durum çalışmasında konunun, Geleneksel Türk Sanatlarında kullanılan hayat ağacı motifinin öğretiminde görsel kültürel çevreden yararlanma olarak belirlenmesi ve Görsel sanatlar dersinde ayrıntılı olarak betimlenmesi söz konusudur. Merriam (2015)'e göre, nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için birden çok veri toplama aracının kullanılması gerekmektedir. Araştırmada; temel veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış, araştırma soruları dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılması noktasında ise destekleyici veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemine başvurulmuştur.

Creswell (2019)'a göre, nitel bir araştırmada ortaya çıkabilecek olası etik sorunların farkına varılması ve bu sorunlar için yeni yaklaşımların ya da yöntemlerin geliştirilmesi, çalışmanın niteliğinin arttırılmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada etik kurallar gereği, çalışma grubundaki öğrenci verilerinin kullanımına yönelik gerekli izin belgeleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygu-

lamak için öğrenci velilerinden de izinler alınmış, öğrenci kimliğinin gizli tutulacağı ve araştırmada kod isim kullanılacağı bilgilendirmesi yapılmıştır. Bunların yanı sıra; araştırmanın veri toplama süreci ve veri analizi işlem basamakları ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, tablolar halinde bulgularda paylaşılmıştır. Bu sayede araştırmanın tekrar edilebilirliği sağlanmıştır.

Etik Kurul İzni: Katılımcılarla yapılacak olan görüşmeler için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 29 Nisan 2022 oturum tarihli, 2022-04 oturum sayılı toplantısıyla gerekli izinler alınmış, etik kurallara riayet edilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma; katılımcıların araştırılan olguya ilişkin, algılarını, ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini bütüncül bir yaklaşımla ortaya çıkarmak amacıyla "bütüncül tek durum deseni" olarak tasarlanmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde, "isminden de anlaşılabileceği gibi, tek bir analiz biriminin var olduğu alanlarda (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) kullanılabilmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 290-291). Bu araştırma, tek bir durumun tek bir okulda uygulanması ve katılımcıların bu duruma uygun özellikte olması bakımından bütüncül tek durum deseni olarak planlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma; Gemlik Celal Bayar Anadolu Lisesi seçmeli sanat etkinlikleri dersi kapsamında, Görsel Sanatlar Dersi atölye çalışmalarını seçen 10. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde benzeşik örneklem kullanılmıştır. "Benzeşik örneklem yönteminde küçük ve homojen bir örneklem grubu ele alınmakta ve bu grup detaylı olarak çalışılmaktadır" (Neuman, 2014). Benzer özellikler taşıyan ve araştırmaya dahil olmak için gönüllü olan öğrencilerden bir örneklem grubu oluşturulmuş, bu grup detaylı olarak çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarından nasıl faydalanıldığına dair bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Veri Toplama Süreci

Aşama	Örneklem	Veri toplama aracı	Tarih Aralığı
1. Aşama	Öğrenci	Görüşme	05.05.2022 12.05.2022
2. Aşama	Öğrenci	Sunum	12.05.2022 19.05.2022
3. Aşama	Öğrenci	Uygulama	19.05.2022 02.06.2022
4. Aşama	Öğrenci	Görüşme + Doküman İnceleme	05.05.2022 12.05.2022

1. Aşama: Araştırma öncesi öğrencilere dağıtılan Veli İzin Formu (bkz. Ek-2) toplanmış ve veli izinleri doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak dahil olmak isteyen 5 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki 5 öğrencinin Geleneksel Türk Sanatlarında kullanılan simgelere yönelik düşüncelerini ve çevrelerinde görmüş olduğu nesnelere yükledikleri simgesel anlamları belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış ön görüşme formu uygulanmıştır. 8 adet sorunun yer aldığı bu görüşme formuna dair bilgiler uygulama öncesi öğrencilere sunulmuştur. Bu süreçte, öğrencilerin gönüllü olarak dahil oldukları bu araştırmadan, istedikleri durumda ayrılabilecekleri bilgisi verilmiştir. Araştırmada kişisel bilgilere yer verilmeyeceği ve katılımcıları tanımlayabilmek için kod adına başvurulacağı söylenmiş, görüşmenin ses kaydına alınacağı katılımcı gruba tekrar hatırlatılmıştır. Ardından, araştırmacının uygun gördüğü sessiz bir ortamda katılımcılara ön görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış ön görüşmeyle ilgili bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme

Görüşmeci Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Betül	05.05.2022	7 dakika	Kütüphane
Emine	05.05.2022	5 dakika	Kütüphane
Ceyda	05.05.2022	6 dakika	Kütüphane
Sibel	05.05.2022	6 dakika	Kütüphane
Halil	05.05.2022	5 dakika	Kütüphane

2. Aşama: Görsel Sanatlar Dersi atölye uygulamalarını seçen 10. Sınıf öğrencilerinin tümüne "Sanatta Kültürel Simgeler: Zeytin Ağacı" isimli bir sunum gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu sunum kapsamında 10. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi müfredatındaki kazanımlara ilişkin konulara yer verilmiş; Simgelerin Doğuşu ve İnsan Hayatındaki Yeri", Dünya Sanat Tarihinde Ağaç Simgesi: Zeytin Ağacı", "Türk Kültür ve Sanatında Ağaç Simgesi" başlıkları altında, görsellerle desteklenmiş PowerPoint sunusu eşliğinde ders işlenmiştir.

3. Aşama: 2. aşamada gerçekleştirilen sunum ardından öğrencilerde, simge kavramının ortaya çıkışı ve insan hayatındaki önemi üzerine farkındalık oluşması sağlanmış ve öğrencilere, bu farkındalıklarını çevrelerinde gördükleri nesnelere simgesel anlamlar yükleyerek kullanabilecekleri söylenmiştir. Katılımcılardan; ön görüşme esnasında yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, seçtikleri bir nesneye yükledikleri simgesel anlamları aktarabilecekleri görsel bir çalışma yapmaları istenmiştir. Katılımcılara; yapacakları görsel çalışmada istedikleri tekniği kullanabilecekleri bilgisi verilmiş, araştırmanın uygulama aşamasının tamamlanması için 2 haftalık bir süre verilmiştir.

4. Aşama: Uygulama çalışmasının tamamlanması aşamasından sonra katılımcılara 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış son görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcıların, simge kavramına yönelik düşüncelerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek ve çevrelerinde gördüğü nesnelere yükledikleri simgelerin kendileri için ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan son görüşmeyle ilgili bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme

Görüşmeci Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Betül	02.06.2022	9 dakika	Kütüphane
Emine	02.06.2022	8 dakika	Kütüphane
Ceyda	13.06.2022	9 dakika	Kütüphane
Sibel	02.06.2022	6 dakika	Kütüphane
Halil	13.06.2022	6 dakika	Kütüphane

Verilerin Analiz Edilmesi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında tematik analiz yöntemine başvurulmuştur. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın temel veri kaynağı olarak belirlenmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler Creswell'in (2017) açıkladığı, tematik analiz yöntemi işlem basamakları uygulanarak incelenmiştir. Bu yöntemde; görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması, birbiriyle ilişkili kodların ortak bir kategori altında toplanması ve son olarak oluşan kategorilerin temalar halinde bir araya getirilmesiyle tamamlanan tümevarımsal bir yaklaşım söz konusudur. Tematik analiz yöntemiyle derinlemesine incelenen yarı yapılandırılmış görüşmeler, bulgularda tablo halinde sunulmuştur. Diğer verilerin analize dahil edilmesi noktasında ise; katılımcıların yapmış olduğu görsel dokümanlar, araştırmacı tarafından hazırlanan "Doküman Değerlendirme Formu" dikkate alınarak incelenmiş, veri çeşitliliği sağlanmıştır. Doküman değerlendirme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

Doküman Değerlendirme Formu

– Öğrencinin, ön görüşmede seçtiği nesne, yaptığı görsel çalışmada yer alıyor mu?

– Öğrencinin seçtiği nesneye yüklediği simgesel anlam, yaptığı görsel çalışmada hissediliyor mu?

– Öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği cevaplar ile yaptığı görsel çalışma birbiriyle tutarlı mı? soruları üzerinden görsel dokümanlar değerlendirilmiş, öğrencilerin yaptığı çalışma ile birlikte bulgular kısmına eklenmiştir.

Bulgular

Araştırmada; veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Araştırma sorularına hitaben hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4

1. Araştırma Sorusuna Yönelik Görüşme Analizi

1. Araştırma Sorusu	Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
	Nesnenin özel anlamı İç dünyamızın temsili Düşüncelerimizin temsili Duygularımızın işareti	Duygu temsili		
	Bir şeyi belli etmek İnançlarımızı aktarmak Düşüncelerimizi aktarmak Hislerimizi aktarmak Yaşadıklarımızı aktarmak	Duygu aktarımı	Kişisel ifade	
Öğrencilerin Geleneksel Türk motiflerinde kullanılan "simgeler" hakkındaki düşünceleri nelerdir?	Güneş, Hilal, Bayrak	Cansız Nesne	Görsel Çevre	Öğrenci Görüşleri
	Ağaç, Çiçek, Lale	Bitki Motifi		
	Aslan, Kurt	Hayvan Motifi		
	Halı, Kilim, Çini, Ebru, Hat	Geleneksel Sanat	Kültürel Çevre	
	Türbe, Cami, Bayrak, Tabak	Kültürel Nesne		
	Özgürlük, Barış, Bereket	Çağrışımsal Özellik	Bireye Yansıma	
	Sonsuzluk, Ölümsüzlük, Yaşam	Fiziksel Özellik		

Yapılan görüşmeler sonunda 1. araştırma sorusuna cevap olarak "Öğrenci Görüşleri" başlığı altında tek bir temaya ulaşılmıştır.

Öğrenci Görüşleri Teması

Öğrencilerin; "simge kavramının anlamı" ve "geçmişten günümüze hangi amaçla kullanıldığı", "Geleneksel Türk motiflerinde en çok kullanılan simgenin ne olduğu" ve "nerelerde kullanıldığı", "kültürel yaşamlarında yer edinen zeytin ağacının simgesel anlamları" ile ilgili sorulara verdiği yanıtların analizi ile oluşmuştur. Görüşme verilerinin analizi sonunda, bu tema içinde yer alan; "Kişisel İfade", "Görsel Çevre", "Kültürel Çevre", "Bireye Yansıma" kategorilerine ulaşılmıştır.

Kişisel ifade: Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin, simge kavramının anlamı ve amacı ile ilgili genel bir bilgiye sahip oldukları, bununla ilgili soruları rahatlıkla yorum yapabildikleri görülmüştür. Görüşme esnasında Ceyda, simge kavramını; "Duygularımızın yansıması olan işaretlere denir" (s. 1) şeklinde tanımlamış, geçmişten günümüze "Bence duygu aktarımı amacıyla kullanılmıştır" (s. 2) sözleriyle simgelerin kullanım amacını dile getirmiştir. Bu konuda Sibel; "Yazının olmadığı zamanlar bir şeyi belli etmek için kullanılmış olabilir" (s. 2) sözleriyle simgenin kullanım amacını ifade etmiştir.

Görsel çevre: Geleneksel Türk motiflerinde en çok kullanılan simge olarak Halil; "Aklıma ilk olarak lale motifi geldi. Aslan ya da Kurt da olabilir, tam emin değilim" (s. 3) sözleriyle belirtmiştir. Ceyda ise; "Süsleme ve dekoratif motifler ön plandadır. Mesela çiçek motifi" (s. 3) şeklinde cevaplamıştır. Bu soruyla ilgili Betül; "Ağaç, özellikle de zeytin dalı çok kullanılıyor" (s. 3) sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Kültürel çevre: Halil, Geleneksel Türk motiflerinde kullanılan simgeler üzerine düşüncelerini; "Hat, ebru, çini, dokumacılık gibi alanlarda kullanılmıştır diye düşünüyorum" (s. 4) sözleriyle dile getirmiş, buna ilaveten "Özellikle lale motifinin kullanımı çini tabaklar üzerinde çok yaygın" şeklinde sözlerine devam etmiştir. Emine'nin bu soruya yönelttiği cevap, "Cami, türbe, hat sanatları ve ebru sanatları gibi alanlarda kullanılmıştır" (s. 4) şeklinde olmuştur.

Bireye yansıma: Zeytin ağacının simgesel özellikleri ile ilgili düşüncelerini Emine; "Sonsuzluk, ölümsüzlük" olarak belirtmiş; "özellikle zeytin dalı barış ve bereket olarak kullanılıyor" (s. 5) sözleriyle konuşmasına devam etmiştir. Sibel ise konuşmasında; "Zeytin ağacı özgürlüğü ifade ediyor" (s. 5) ifadelerine yer vermiştir.

Tablo 5

2. Araştırma Sorusuna Yönelik Görüşme Analizi

2. Araştırma Sorusu	Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
Öğrencilerin görsel ve kültürel çevrelerindeki nesnelere yönelik farkındalıkları nelerdir?	Hayvan, Köpek, At, Kadın, Martı, Ağaç	Canlı Nesne	Niteliksel Özellik	Öğrenci Farkındalığı
	Ev, Bayrak, Araba, Simit	Yapay Nesne		
	Güneş, Ağaç, Deniz, Dağ, Zeytin	Doğal Nesne		
	Köpek, At, Kadın, Ağaç, Martı	Canlı Nesne		
	Kadın, Renk	Gözlemsel Anlam	Anlamsal Özellik	
	Yaşam-Ölüm, Özgürlük, Yeniden Doğuş-Sonsuzluk	Düşünsel Anlam		
	Hareketli olması, Görünüşü, Sesi, Olgunlaşma süreci	Gözlenebilen	Duyusal Özellik	
	Duygusal özelliği, Heyecanlı olması	Gözlenemeyen		

Yapılan görüşmeler sonunda 2. araştırma sorusuna yanıt olarak "Öğrenci Farkındalığı" başlığı altında tek bir temaya ulaşılmıştır.

Öğrenci Farkındalığı Teması

Öğrencilerin; "sosyal ve kültürel çevrelerinde en çok gördüğü nesnelerin neler olduğu", "kendisini en çok etkilediğini düşündüğü nesne olarak hangisini seçtiği", "seçtiği nesneye yüklediği anlamların neler olduğu", "seçtiği nesneye yüklediği sim-

gesel anlamı nesnenin hangi özelliğine göre belirlediği" ile ilgili sorulara verdiği yanıtların analizi ile oluşmuştur. Görüşme verilerinin analizi sonunda, bu tema içinde yer alan; "Niteliksel özellik", "Anlamsal Özellik", "Duyusal Özellik" kategorilerine ulaşılmıştır.

Niteliksel özellik: "Sosyal ve Kültürel çevrenizde en çok gördüğünüz nesnelere örnekler veriniz" sorusuna (s. 5) Emine; "deniz, zeytin, ağaç, hayvan" örneklerini, Sibel; "hayvan, köpek, güneş, ev" örneklerini, Betül; "bayrak, at, deniz, ağaç" örneklerini, Ceyda; "dağ, kadın, ağaç, deniz, hayvan" örneklerini, Halil; "martı, deniz, ağaç, araba" örneklerini vermiştir. Ön görüşme formunda yer alan "Sizi en çok etkilediğini düşündüğünüz nesne olarak hangisini seçerdiniz" sorusuna (s. 6); Emine "ağaç", Sibel "köpek", Betül "at", Ceyda "kadın", Halil "martı" cevaplarını vermiştir. Verilen cevaplara istinaden öğrencilerin, seçtikleri nesneler üzerinde yaşadığı coğrafi konumun etkili olduğu "deniz, zeytin, martı, ağaç" verilerinden anlaşılmaktadır.

Anlamsal özellik: Seçtiğiniz nesneye yüklediğiniz anlamlar nelerdir" sorusuna (s. 7) verilen cevaplar üzerinde öğrencilerin gözlemlerinin ya da kişisel düşüncelerinin etkili olduğu yapılan ön görüşme esnasında ortaya çıkmıştır. Kendisini en çok etkilediği nesne olarak martıyı seçen Halil; "Martılar gökyüzünün sahibi gibiler. Sanki gökyüzü onlardan soruluyor. Martıların insanlara gökyüzünden haber getiren habercileri olduğunu düşünüyorum" sözleriyle kendisini ifade etmiştir. Ceyda ise; "Bana özgürlük, esaret, güç, cesaret, heyecan gibi birçok şeyin tanımını sorsanız ben bunların hepsine de tek bir yanıt verirdim. Bu da kadın olurdu" sözleriyle kadın nesnesine yüklediği anlamları dile getirmiştir. Ağacı seçen Emine; "Bana göre ağaca baktığımızda bir insanın yaşamını görebiliriz" sözleriyle nesneye yüklediği anlamı belirtmiştir.

Duyusal özellik: Seçtiğiniz nesneye yüklediğiniz anlamı, nesnenin hangi özelliklerine göre belirlediniz sorusuna seçtiği "At" nesnesini kadınla ilişkilendiren Betül; "Atların asil hayvanlar olduğu herkes tarafından bilinir. Aynı zamanda ihtişamlı ve gösterişli görüntülerinin ardında yatan uysallığı bana kadınları anımsatır" sözlerinin ardından "bana göre atlar, kadının güzelliğini ve zarafetini simgelemektedir" cevabını vermiştir. Sibel ise; seçtiği "Köpek" nesnesini renk ile ilişkilendirerek "Köpeklerin hep hareketli ve heyecanlı olması, renklerin insanlara hissettirdiği duygular gibi" cümlelerini kurmuştur. Ağaç nesnesini seçen ve insan yaşamıyla ilişkilendiren Emine; "Anne karnındaki bir bebek küçük bir zerreden oluşuyor ve büyüyor. Hayata tutunuyor tıpkı ağaç gibi. Daha sonra büyüyüp olgunlaşıyor ve zamanı gelince de ölüyor. Tıpkı ağacın kuruması gibi" sözleriyle dile getirmiştir. Martıyı seçen Halil; "Martının çığlık tarzındaki sesi bir yakınını kaybeden insanın çığlık atışına benziyor. Martının sesini ne zaman duysam irkilirim. Ölümü hatırlatır bana" diyerek soruyu yanıtlamıştır.

Tablo 6

3. Araştırma Sorusuna Yönelik Görüşme Analizi

3. Araştırma Sorusu	Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
	Nesnelere anlam yüklemek, Sonsuzluğu ve yeniden doğuşu simgelemek	Anlam Yükleme		
	Kadının özgürlüğünü yansıtmak, Köpeklerin iç dünyalarını yansıtmak	Yansıtma	Dışavurum	
	Kalıplara karşı çıkmak	Eleştirme		
Öğrencilerin, farklı nesnelere yükledikleri simgesel anlamların yaptıkları görsel çalışmalara yansıması nasıldır?	Kendimi açıkladığım için, Kendimi ifade ettiğim için, Duygularımı yansıttığım için, Kendim yaptığım için	İfade Gücü	Kişisel yargı	Öğrenci çalışmaları
	Mesaj verdiğim için	Eleştirme Gücü		
	Yaşam ve ölüm Yeniden doğuş ve sonsuzluk	İlişkilendirme	İç görü	
	Güzellik algısı Özgürlük	Farkındalık		
	Renkli kişilik	Öznellik		

Bu çalışmanın 3. araştırma sorusuna yanıt olarak yapılan görüşmeler sonunda "Öğrenci Çalışmaları" başlığı altında tek bir temaya ulaşılmıştır.

Öğrenci Çalışmaları Teması

Öğrencilerin; "Yapmış olduğunuz görsel çalışmanın amacı nedir", "Yapmış olduğunuz çalışma neden önemli", "Senin çalışman ne anlatıyor" sorularına verdiği

yanıtların analizi ile oluşan bu temada "Dışavurum", "Kişisel Yargı", "İç görü" kategorilerine ulaşılmıştır.

Dışavurum: Yapmış olduğun görsel çalışmanın amacı nedir sorusuna Betül; "İnsanları kalıplara sokmanın bir anlamı olmadığını ve tek bir güzellik algısının olmadığını açıklamak" sözlerine yer vermiştir. Ceyda ise bu soruya "Kadının önemsenmediği bir dönemde kadın özgürlüğünü aşılamak" şeklinde cevap vermiş, Halil; "Nesnelere anlam yükleyerek onları daha anlamlı ve daha açıklayıcı yapmak için" sözleriyle yanıtlamıştır.

Kişisel yargı: Yapmış olduğunuz çalışma neden önemli sorusunun yer aldığı bu bölümde Betül "İnsanların güzellik algısını çok fazla tekdüze hale getiriyoruz. Bunun yanlışlığını açıkladığımı düşüyorum" sözlerine yer vermiş, Ceyda; "İnsanların kafasındaki düşünceleri değiştirmek için" şeklinde kendini ifade etmiştir. "Kendimi açıkladığım için", "Kendimi ifade ettiğim için", "Duygularımı yansıttığım için" ifadeleri de görüşmelerden elde edilen veriler arasında yer almaktadır.

İç görü: Senin çalışman ne anlatıyor sorusuna verilen cevaplar arasında; "Benim resmimdeki atın ağzı, burnu yamuk ve biçimsiz; fakat bu onun at olduğu gerçeğini değiştirmiyor. Kısaca tek bir güzellik algısı yoktur", "Benim çalışmam yaşamla ölümü anlatıyor", "Köpeklerin renkler kadar heyecanlı olduğunu anlatıyor", "Kadının özgürlüğünü anlatıyor", "Doğum ve yaşamı anlatıyor" ifadeleri yer almaktadır.

Öğrencilerin yapmış olduğu görsel dokümanlar: Öğrencilerin yapmış olduğu görsel dokümanlar, araştırmacı tarafından hazırlanan "Doküman Değerlendirme Formu" dikkate alınarak incelenmiş, bu bölümde sunulmuştur.

Fotoğraf 1

Kod Adı Betül Olan Öğrencinin Yapmış Olduğu Görsel Çalışma

Öğrencinin, ön görüşmede "At" nesnesini seçtiği ve bu nesneyi kadının güzelliği ve zarafetiyle ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Ancak, kadınlar üzerinde oluşturulmaya çalışılan tek tip güzellik algısının olamayacağını, her kadının farklı güzelliğe sahip olabileceğini vurgulayan şu sözlere yer vermiştir: "Benim resmimdeki atın ağzı burnu yamuk, büyük ve hatta biçimsiz; fakat bu onun at olduğu gerçeğini değiştirmiyor."

Öğrencinin; seçtiği nesne ve nesneye yüklediği simgesel anlam olan "kadınlar üzerinde oluşturulan güzellik algısı" yaptığı görsel çalışmada hissedilmektedir. Tek tip güzellik algısının olmadığı, insanları kalıplara sokmanın yanlış olduğu vurgulanmak istenmiştir. Farkındalık oluşturmak amacıyla yapılan bu çalışmada kadın ile at arasında ilişki kurulduğu görülmekte ve öğrencinin görüşme sorularına verdiği cevaplar ile yaptığı görsel çalışmanın birbiriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Fotoğraf 2

Kod Adı Ceyda Olan Öğrencinin Yapmış Olduğu Görsel Çalışma

Öğrencinin, ön görüşmede seçtiği nesne "Kadın" ve nesneye yüklediği simgesel anlamın "Özgürlük" olduğu görüşme esnasında elde edilen verilerden belirlenmiştir. "Kadının önemsenmediği bir dönemde kadın özgürlüğünü aşılamak" sözleriyle yaptığı çalışmanın amacını belirten Ceyda, insanların kafasındaki düşünceleri değiştirerek bir farkındalık yaratmak istediğini ifade etmiştir. Resimde, kadın figürünün saçlarının şelaleye benzetildiği ve kadın figürüne yüklenen özgürlük simgesinin koşan atlarla ilişki kurularak vurgulanmak istendiği görülmektedir.

Öğrencinin; seçtiği nesne ve nesneye yüklediği simgesel anlam yaptığı görsel çalışmada hissedilmekte ve görüşme sorularına verdiği cevaplar ile yaptığı görsel çalışmanın birbiriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Fotoğraf 3

Kod Adı Halil Olan Öğrencinin Yapmış Olduğu Görsel Çalışma

Öğrencinin ön görüşmede "Martı" nesnesini seçtiği ve martının insanlara "gökyüzünden haber getiren haberciler" benzetmesini yaptığı görüşme esnasında verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır. "Martının çığlık tarzındaki ötüşleri, bir yakınını kaybeden insanın çığlık atışına benziyor. Martının sesini ne zaman duysam irkilirim. Ölümü hatırlatır bana" sözleriyle Halil; nesneye yüklediği simgesel anlamı "Ölümün habercisi" olarak belirlemiştir.

Siyah ve beyazın tonlarıyla oluşan bu resimde, martının büyük bir alanı kaplaması ve heybetli görünümü gökyüzünün sahibi izlenimini vermekte, mezar taşlarının üzerinden uçması ise ölüm haberi getirdiği düşüncesini oluşturmaktadır. Öğrencinin, görüşme sorularına verdiği cevaplar ile yaptığı görsel çalışmanın birbiriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Fotoğraf 4

Kod Adı Emine Olan Öğrencinin Yapmış Olduğu Görsel Çalışma

Öğrenci görüşme esnasında "Ağaç" nesnesini seçtiğini ve ağacı, bir insanın yaşam döngüsüyle ilişkilendirdiğini şu sözlerle belirtmiştir. "Anne karnındaki bir bebek küçük bir zerreden oluşuyor ve büyüyor. Hayata tutunuyor tıpkı ağaç gibi. Daha sonra büyüyüp olgunlaşıyor ve zamanı gelince de ölüyor. Tıpkı ağacın kuruması gibi".

Emine ağaç nesnesine yüklediği simgesel anlamın "doğum, yaşam, ölüm" olduğunu ifade etmek istemiş; resimde, koca bir ağacın gövdesinde gelişen anne karnındaki bebek görüntüsü ile doğumu, koca bir ağaç görüntüsüyle yaşamı ve ağacın dallarının sonsuzluğa uzanmasıyla da ölümü anlattığı düşünülmektedir. Öğrencinin, görüşme sorularına verdiği cevaplar ile yaptığı görsel çalışmanın birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Fotoğraf 5

Kod Adı Sibel Olan Öğrencinin Yapmış Olduğu Görsel Çalışma

Öğrencinin ön görüşmede verdiği cevaplardan "Köpek" nesnesini seçtiği ve köpeklerin onun üzerinde özel bir anlamı olduğu hissedilmektedir. "Onların hep hareketli ve heyecanlı olması, renklerin insanlara hissettirdiği duygular gibi" sözleriyle Sibel; köpek ve renk arasında ilişki kurmuş, köpeğe simgesel anlam olarak "heyecan" duygusunu yüklemiştir. Yaptığı resimde köpeklerin duygu durumlarını, kullandığı renkler üzerinden anlatmak istediği görülmektedir. Resmin, köpek üzerine yüklenen "heyecan" simgesinden ziyade "hüzün" duygusuna hakim olduğu hissedilse de; öğrencinin görüşme esnasında verdiği cevaplar ile yaptığı görsel çalışma arasında anlamlı bir tutarsızlık olmadığı düşünülmektedir.

Sonuç

Kültür, insanlarda aidiyet duygusunun oluşması ve toplumsal devamlılığın sağlanması adına nesilden nesile aktarılması gereken maddi ve manevi değerler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerler bütününün nesilden nesile aktarılması noktasında ise, sanatın önemli bir rolü bulunmaktadır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini, inançlarını, kültürel yaşamlarını aktarabilmek amacıyla sanat çalışmalarında çeşitli simgesel anlatımlara başvurmaktadır. Bu simgesel anlatımlar, zaman içinde geniş bir anlatım gücüne sahip olan "kültürel simge" haline dönüşmekte ve geçmiş kültürümüz ile günümüz arasındaki bağı kuvvetlendirmektedir.

Bu araştırma ile Görsel Sanatlar Dersi müfredatında yer alan Geleneksel Türk Sanatlarında kullanılan motiflerin simgesel anlamlarına yönelik kazanımlara değ-

nilmiştir. Öğrencilerin geçmiş kültürümüzü öğrenmesi ve farklı kültürlerle tanışması açısından bu kazanımların göz ardı edilmemesi önemli görülmektedir. Araştırma kapsamında; Geleneksel Türk Sanatlarında yaygın bir kullanıma sahip olan "Hayat Ağacı" motifi üzerinde durulmuştur. Hayat Ağacı motifinin simgesel anlamlarına farkındalık oluşturmak amacıyla zeytin ağacından yararlanılmıştır. Zeytin ağacı aynı zamanda hayat ağacının simgelerinden biri olup, Gemlik ilçesi için de önemli bir kültür bitkisi özelliği taşımaktadır. Öğrencilerin yaşamlarında yer edinen bir öğeden yola çıkarak simge kavramının anlamı, amacı ve geçmişten günümüze değin kültürel aktarımın sağlanmasında önemli bir role sahip olduğu üzerinde durulmuştur.

Araştırmada verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında tematik analiz yöntemine başvurulmuştur. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın temel veri kaynağı olarak belirlenmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler Creswell'in (2017) açıkladığı, tematik analiz yöntemi işlem basamakları uygulanarak incelenmiştir. Bu yöntemde; görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması, birbiriyle ilişkili kodların ortak bir kategori altında toplanması ve son olarak oluşan kategorilerin temalar halinde bir araya getirilmesiyle tamamlanan tümevarımsal bir yaklaşım söz konusudur. Tematik analiz yöntemiyle derinlemesine incelenen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda "öğrenci görüşleri", "öğrenci farkındalığı", "öğrenci çalışmaları" temalarına ulaşılmıştır. "Öğrenci çalışmaları" başlığı altında ortaya çıkan uygulamalı çalışmalar, araştırmacı tarafından hazırlanan doküman değerlendirme formu üzerinden değerlendirilmiş, araştırma verilerine dahil edilmiştir. Bu çalışma sayesinde öğrenciler, gördükleri dış dünyayı değil, kendi iç dünyalarını yansıtmış; yaptıkları sanatsal çalışmalarda, sıradan gibi görünen nesnelere simgesel anlamlar yükleyerek kendilerini daha özgür ifade edebileceklerinin farkına varmıştır.

İnsanın duygularının, düşüncelerinin ve deneyimlerinin birer yansıması olan bu simgeler; insan var olduğu sürece üretilmeye ve taşıdıkları anlamlarla da toplumları etkilemeye devam edecektir.

Öneriler

Kültür aktarımının sağlanmasında görsel sanatlar dersinin geniş olanaklarından faydalanmak üzere uygulamalı çalışmaların yer aldığı çok farklı araştırmalar yapılabilir. Burada önemli olan, anlatılan konuyla ilgili kültürel nesnelerin gerçek çevrede bulunması; bu nesnelerin kültürel, tarihsel ve sanatsal değerlerinin anlaşılması noktasında öğrenciler açısından somutluk kazandırabileceği gerçeğinin göz ardı edilmemesidir. Bunun yanı sıra; yakın çevreden yola çıkılarak öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrencilerdeki ilginin sürekli canlı kalmasını da sağlayabilmektedir.

Bu araştırmada, Gemlik yöresi için vazgeçilemez bir kültür öğesi olan zeytin ağacından yola çıkılarak Geleneksel Türk motiflerinde kullanılan 'ağaç' simgesine ve anlamlarına değinilmesi; öğrencilerin, yakın çevrelerinde gördüğü farklı nesneler üzerine düşünmelerine ve bu nesnelere yeni biçimler, anlamlar, simgeler yüklemelerine temel teşkil etmiştir. Bu doğrultuda, özellikle kültürel çeşitlilik açısından zengin bir ülkede yaşadığımız göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilere, kültürel kazanımların öğretilmesi noktasında o yörenin yaşayan kültüründen yola çıkılıp geçmiş kültürle olan ilişkisinin kurulması ve sonrasında farklı kültürlerdeki durumuna değinilmesi araştırmacılara tavsiye edilen öneriler arasında yer almaktadır.

Kaynakça

Atilla, A. N., (2003), *Batı Anadolu zeytinyağı kültürü.* Tariş Zeytin Kitaplığı-1.

Boynudelik, Z. İ., Boynudelik, M. (2011). *Zeytinin renkleri, sanat tarihinde zeytin imgesi*. Umur Yayınları.

Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Özcan, H. (Çev.), Anı Yayıncılık.

Erbek, M. (2002). *Çatalhöyük'ten günümüze Anadolu motifleri.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Erdal, G. (2020). Anadolu ve Türk kültüründe zeytin. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*.

Erhat, A. (2000). *Mitoloji sözlüğü*. Remzi Kitabevi.

Ersoy, N. (2007). *Semboller ve yorumları*. Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.

Eryılmaz, A. (2020). *Geçmişten günümüze zeytin ve zeytinyağı*. Mart Matbaa Sistemleri.

Eskiyörük, D. (2016). Antik çağda zeytin ve zeytinyağı: Kilikya bölgesi örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 4*(Special issue1), 228-243.

Gombrich, E. H. (2020). *Sanatın öyküsü.* Remzi Kitabevi.

Işık, R. (2004). Türklerde ağaçla ilgili inanışlar ve bunlara bağlı kültler. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 9*: 2, Elazığ.

Jung, C.G. (2009). *İnsan ve sembolleri.* Babaoğlu, A. N. (Çev.), Okyanus Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Bs.). Turan, S. (Çev.), Nobel Yayıncılık.

Naskali, E. G. (2017). *Zeytin kitabı*. Çalış Ofset.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Tunç, Z., Akbulut, Y. (2016). Eski Türk devletlerinin destanlarına göre kurttan ve ağaçtan türeme. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *3* (1).

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yuluğ, Elif (2018). *Çatalhöyük'te şamanizm izleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı.

Wilkinson, K. (2011). *Semboller ve işaretler*. Alfa Yayınları.

Ek 1.

Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Soruları

1) Simge nedir, açıklayınız?

2) Geçmişten günümüze simgeler hangi amaçla kullanılmıştır?

3) Geleneksel Türk motiflerinde en çok kullanılan simgeler nelerdir?

4) Geleneksel Türk motiflerinde en çok kullanılan simgeler, nerelerde kullanılmıştır?

5) Sosyal ve Kültürel çevrenizde en çok gördüğünüz nesnelere örnekler veriniz.

6) Sizi en çok etkilediğini düşündüğünüz nesne olarak hangisini seçerdiniz?

7) Seçtiğiniz nesneye yüklediğiniz anlamlar nelerdir?

8) Seçtiğiniz nesneye yüklediğiniz anlamı, nesnenin hangi özelliklerine göre belirlediniz?

Ek 2.

Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Soruları

1) Simge nedir, açıklayınız?

2) Geçmişten günümüze simgeler hangi amaçla kullanılmıştır?

3) Geleneksel Türk motiflerinde en çok kullanılan simgeler nelerdir?

4) Geleneksel Türk motiflerinde en çok kullanılan simgeler, nerelerde kullanılmıştır?

5) Zeytin Ağacının simgesel özellikleri nelerdir?

6) Yapmış olduğun görsel çalışmanın amacı nedir?

7) Yapmış olduğunuz çalışma neden önemli?

8) “Senin Çalışman Ne Anlatıyor?” hikayesini kısaca açıklayınız.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3063-3082)

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Ali AKKALE[1], Dilek ÖZALP[2]

1 Öğretmen, Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu, m.aliakkale@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8485-2259.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı, dilekozalp@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7817-4866.

Gönderilme Tarihi: 27.09.2022 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1180945

Atıf: "Akkale, M. A., ve Özalp, D. (2023). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 3063-3082. DOI: 10.37669/milliegitim.1180945"

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemek ve araştırma için belirlenen değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilindeki devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda çalışan 416 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi kullanmalarına yönelik çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem, öğrenim durumu, okuttuğu sınıf düzeyi, yaratıcı drama eğitimi kur çalışmalarına ya da diğer düzeyde eğitimlere katılmaları değişkenlerine göre tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okuttukları sınıf mevcudu ve yaratıcı drama eğitimi alma değişkenlerine göre ise sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *sınıf öğretmenleri, tarama yöntemi, tutum, yaratıcı drama*

* Bu çalışma, yazarın *Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarının İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuş ve Black Sea Summit 6th International Social Sciences Congress isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of Elementary School Teachers' Attitudes toward Using Creative Drama Method

Abstract

This research was carried out to determine elementary school teachers' attitudes towards the use of creative drama method and to examine their attitudes in terms of the variables determined for the research. The research was designed with the cross-sectional survey model, which is one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 416 classroom teachers working in public primary schools and private primary schools in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data of the study were obtained by using the "Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method". Data were analyzed with independent samples one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test. As a result of the analysis, it was determined that the classroom teachers had a very high level of attitude towards using creative drama method. In addition, it was determined that there was no significant difference between the attitude scores of the teachers according to the variables of professional seniority, education level, class level taught, taking creative drama education. It was found that there was a significant difference between the attitude scores of the elementary school teachers according to the class size they taught and the variables of taking creative drama education.

Keywords: *elementary school teachers, survey method, attitude, creative drama*

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında uygulanan öğretim programının ve uygulamalarının önemi oldukça büyüktür. Öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bilimsel bir bakış açısı ile gereken koşullar sağlanmalı ve öğretim programına uygun olacak şekilde planlama yapılmalıdır. Yapılan çalışmalarda ve etkinliklerde başarıya ulaşmak için etkili ve işlevsel bir öğretim programına ihtiyaç duyulur (Özenç, 2018). İlköğretim programlarının amacı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin bilginin merkezinde yer almaları ve bilgiye kendi yaşantıları sonucu ulaşmalarını sağlamaktır (MEB, 2018). Öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğretmenler uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyerek planlı bir süreç oluşturur (Küçükahmet, 2017). İlköğretim dönemi, çocukların gelişim ve değişimlerinin en hızlı olduğu zaman aralığıdır (Güneş, 2016). İlkokul döneminde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için sınıf öğretmenleri derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmalıdır (Güven ve diğ., 2013). Bu yüzden ilköğretim çağındaki öğrencilerin gelişim seviyeleri ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak öğretim programları hazırlanmalıdır (Duman, 2004).

Öğretim sürecinin başarılı olması öğretmenlerin; öğrencilerinin yaş, gelişim ve hazırbulunuşlukları düzeyine göre doğru yöntem ve teknikleri kullanmalarına bağlıdır (Demirel, 2017). Öğrencilerin yaş ve dönemlerine göre farklı zekâ gelişimleri ve öğrenme şekilleri göz önünde bulundurularak uygun öğretim yöntemleri belirlenmelidir (Saban, 2001). Türkiye'deki öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımın temelinde olduğu için seçilecek öğretim yöntemleri bu yaklaşıma uygun olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun çağdaş öğretim yöntemlerinden olan yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak onların gelişimlerine uygun öğrenme olanağı sağlar (Aral ve diğ., 2000). Öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinin gelişimini arttırmak ve öğretime etkin katılımlarını sağlamak için yaratıcı drama yöntemi özellikleri ve aşamaları bakımından güçlü bir öğretim yöntemidir (Erdoğan, 2013).

Yaratıcı drama yöntemi ile öğretim yaparken öğrenciler, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edip çevresi ile daha iyi iletişim ve etkileşim içinde olurlar. Öğrencilerin dil, iletişim ve sosyal becerileri gelişir (Tutuman, 2011). Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde, okuma ve yazma öğretiminde kullanılan güçlü bir öğretim yöntemidir (Harrison, 1999). Yaratıcı drama ile öğrenciler, aktif olduğu öğrenme ortamında duygu ve düşüncelerini anlamlandırır. Etkinlik, oyun, canlandırma ve değerlendirme gibi farklı basamaklarda öğrenciler derse etkin katılım sağlar. Öğrenme süreci boyunca dikkat ve motivasyon düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin iletişim ve etkileşim becerileri, yaratıcılıkları ve hayal güçleri gelişir (Adıgüzel, 2017). Bir konu, olay ya da durumu yaratıcı drama yöntemiyle öğretim sürecine aktif katılarak öğrenir (Üstündağ, 2018). Aynı zamanda yaratıcı drama, öğrencilerin okuma metinlerine ilgi duymalarını, yazma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Baldwin ve Fleming, 2003). Yaratıcı drama ile bütüncül bir öğrenme gerçekleşir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak aynı anda aktif katılımıyla ders yürütülür. Böylece öğrencinin kendini ve çevresini anlamlandırma düzeyi yükselir (Üstündağ, 2018).

Yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler kendi hayat deneyimlerinden yola çıkarak öğrenir (Aykaç ve Ulubey, 2008). Yaratıcı drama ile planlanan bir derste öğrencilerin oyunlar aracılığıyla hedef davranışları kazanması ve dersin amacına ulaşması sağlanır (Üstündağ, 1998). Yeni deneyimler, fikirler ve ürünler ortaya koyması genel olarak yaratıcılıklarının gelişmesi hedeflenir. Yaratıcılık, sürecin temel kavramlarından biridir (San, 1985). Yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler karşılıklı olarak iletişim ve etkileşim sürecinde bulunurlar. Öğrenciler yaratıcı drama ile paylaşmayı, iş birliği yapmayı, ekiple birlikte hareket edebilmeyi öğrenir (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı drama yönteminde oyun, yaratıcılık, iletişim ve etkileşim bir arada bulunur.

Yaratıcı drama yöntemi ile planlama yapılırken belli başlı aşamalar bulunmaktadır. Çalışmalar ısınma-rahatlama, oyun, doğaçlama, değerlendirme basamakları ile belli bir düzende devam eder (Okvuran, 2000). Bu aşamalar kendi içinde bir bütünlük taşır (Çevik, 2006). Yaratıcı drama çalışmaları, bir drama liderinin önderliğinde katılımcı bir grubun, kendilerini rahat hissedebilecekleri herhangi bir alanda bir konu üzerine yapılabilir (San, 1991). Öğretmenler kendi sınıflarının liderleri, katılımcılar da öğrencileridir (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı drama çalışmaları yürütülürken birçok teknikten yararlanılmaktadır. Öğrenciler belirlenen hedef kazanımlar doğrultusunda canlandırmalar yaparak ilgili konu ile ilgili bilgiler edinirler. Kendi yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilgili rollere girerek bireysel ya da grup halinde doğaçlama yaparlar (Akkuş, 2006). Canlandırma yapanların dersin sonunda bir karar vermesi gerektiğinde bilinç koridoru tekniğinden yararlanılır (Akar, 2015). Öğrencilerin birçoğunun derse etkin katılması, konu ile ilgili fikirlerini belirtmesi ve arkadaşlarıyla paylaşımda bulunması için dedikodu halkası tekniğinden yararlanılır (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı drama yönteminde çeşitli tekniklerden yararlanılarak öğrencilerin düşünceleri harekete geçirilir. Konu ile ilgili onların dikkatini çekmek, ön bilgilerinden yararlanarak yeni bilgilere ulaşmalarını sağlamak amaçlanır (Önder, 2010). Fotoğraf karesi, gerçek an, geriye dönüş, vb. tekniklerden de planlamada yararlanılır.

Alan yazında yaratıcı drama ile ilgili öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, 4. sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak belirlendiği deneysel bir araştırmada, yaratıcı drama yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarılarının ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şentürk, 2020). Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kelime hazinesini arttırmaya yönelik etkisini belirlemek için yapılan deneysel bir araştırmada, yaratıcı drama yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre kelime hazinelerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arpağ, 2018). Diğer çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili olumlu yönde tutum geliştirdikleri ve bu alanla ilgili kendilerini orta seviyede yeterli buldukları (Uzun, 2016), drama eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu (Okvuran, 2000), öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili eğitimlere katılımlarının, onların bu disipline ilişkin tutumlarını ve öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Namdar ve Kaya, 2019). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan farklı bir araştırmada ise mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Yönel, 2004). Öğretmen adayları ile yapılan bir deneysel çalışmada, öğretmen adaylarına 14 hafta yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin olumlu yönde tutum geliştirdikleri,

öğretim süreçlerinde bu yönteme daha çok yer vermeyi düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Karabağ, 2015).

Yeni nesil öğretmenlerin çağa ayak uyduracak bilgi, beceri, donanım ve tutuma sahip olmaları ve yeni öğretim kuram ve yöntemlerine hâkim olmaları yapılan öğretimin başarısını etkileyecektir. Öğretmenler geleneksellikten uzak çağdaş, bilimsel bir bakış açısı ile öğretmenin yol gösterici olduğu bir öğretim süreci planlamalıdır (Timur ve İmer, 2012). Planlanan öğretimin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili donanıma, yeterliliğe ve olumlu tutuma sahip olması gerekmektedir (Susar-Kırmızı ve Saygı, 2015). Yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalar (Gönen ve Kocakaya, 2006; Yılmaz, 2008) incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim sürecinde çağdaş öğretim yöntemlerini çok tercih etmediği ve çağdaş öğretim yöntemleri için gereken yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ayrıca öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanabilme düzeylerinin, bu yönteme ilişkin alan bilgisinin ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Yıldırım, 2008). Bu nedenlerle, öğretmen yeterliklerinin ve tutumlarının düşük düzeyde olmasının öğretim sürecinin başarıya ulaşmasına engel olduğu belirlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin kullanacakları yöntemleri başarıyla uygulayabilmelerinde o yönteme karşı tutumları oldukça önemlidir. Öğretmen tutumlarında var olan bir problem fark edildiğinde öncelikle bu durumun iyileştirilmesi onların bu yönteme karşı bilgi ve becerilerinin artırılmasına istekli olmalarında önemli bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutum seviyelerinin ne düzeyde olduğu ve öğretmenlerin hangi kişisel özelliklerinden etkilendiği araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve tutumlarının belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaları ile ilgili tutum düzeylerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, okuttuğu sınıf düzeyi, okuttukları sınıf mevcudu, yaratıcı drama eğitimi alma durumu, yaratıcı drama eğitimine hangi düzeyde katıldıkları (kur çalışmaları ya da diğer düzeyde eğitimler) değişkenlerine göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada cevaplanmaya çalışılan sorular şu şekildedir:

- Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaları ile ilgili tutumları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaları ile ilgili tutumları arasında mesleki kıdem, öğrenim durumu, okuttukları sınıf düzeyi, okuttukları sınıf mevcudu, yaratıcı drama eğitimi katılma durumları ve yaratıcı drama eğitimine katılma düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden biri olan kesitsel tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Kesitsel tarama yönteminde çalışma için esas alınan bir konu, olay ve duruma ilişkin bir müdahale olmadan kendi doğal koşullarında bir grubun mevcut durumu hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanır. Çalışma için veriler belli bir zaman dilimi içinde bir kerede toplanır. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılan sonuçlar genellenerek büyük bir grup üzerinde çalışılır. Ortaya çıkan sonuçların nedenlerinden ziyade grup üzerindeki dağılımları incelenir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bazı devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda görev yapan 416 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler lisans düzeyindeki derslerinde yaratıcı drama yöntemini hem teorik hem de uygulamalı olarak öğrenmektedir. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğretmenler bu yöntemin sınıf içindeki uygulanışı hakkında bilgi ve deneyime sahiptirler. Bu nedenle, araştırma sadece bu yöntemi hâlihazırda kullanan öğretmenler ile yapılmamış tüm sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, lisans eğitiminin dışında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle ya da özel eğitim kurumlarından konuyla ilgili eğitim alıp almama durumları da ek olarak değişkenlerde sorulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	103	30,8
	6-10 Yıl	108	30,3
	11-15 Yıl	106	49,5
	16 Yıl ve Üzeri	99	20,2
Öğrenim Durumu	Lisans	349	83,9
	Yüksek Lisans	59	14,2

Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	125	30,0
	2. Sınıf	88	21,2
	3. Sınıf	94	22,6
	4. Sınıf	109	26,2
Okuttuğu Sınıf Mevcudu	0-10 Öğrenci	34	8,2
	11-20 Öğrenci	79	19,0
	21-30 Öğrenci	151	36,3
	31-40 Öğrenci	123	29,6
	41 ve Üzeri	29	7,0
Yaratıcı Drama Eğitimine Katılma-Katılmama	Evet	180	43,3
	Hayır	236	56,7
Yaratıcı Drama Eğitimi Katılma Düzeyi	Kur Çalışmaları Düzeyi	136	75,6
	Diğer Düzey	44	24,4

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, okuttukları sınıf düzeyi, okuttukları sınıf mevcudu, yaratıcı drama eğitimi durumu ve yaratıcı drama eğitimine katılma düzeyleri değişkenlerine göre dağılımları tablo 1'de yer almaktadır. Öğretmenlerin; mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl olanların sayıları birbirine yakın, 16 yıl ve üzeri olanlardan sayıları ise daha fazladır. Lisans düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin sayısı en yüksek, yüksek lisans düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin sayısı ise en azdır. 1. ve 4. sınıf okutan sınıf öğretmenleri sayısı 2. ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri sayısından fazladır. Sınıf mevcudu 21-30 olan sınıf öğretmenlerinin sayısı en fazla, 41 ve üzeri sınıf mevcudu olan sınıf öğretmenleri sayısı en azdır. Yaratıcı drama eğitimi almış öğretmen sayısı, eğitimlere katılım göstermemiş öğretmenlere göre daha azdır. Yaratıcı drama eğitimine belli düzeyde katılım gösteren öğretmenlerin sayısı, diğer düzeyde (seminer, konferans, panel, hizmet içi eğitim) eğitim alan sınıf öğretmenlerine göre daha azdır.

Etik Kurul İzni: Söz konusu çalışma için İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 22.12.2020 tarihli 2020/11 sayılı izin alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Gülbahar ve Saylan (2019) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Demografik bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Ölçek, "öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisi ile ilgili tutum" alt boyutunda 12, "öğrenciye etkisi ile ilgili tutum" alt boyutunda 16 olmak üzere toplam 28 madde-

den oluşmuştur. Maddeler oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında 6 uzmandan ve 30 öğretmenden görüş alınmıştır. 5'li likert tipinde derecelendirilen ölçeğin seçenekleri "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Ölçek için KMO ve Bartlett örneklem uyum ölçüsü değeri 0,95 hesaplanmış; elde edilen değerlerin faktör analizi için anlamlı olduğu ve değişkenler arası yüksek düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan 28 madde için yapılan açıklayıcı faktör analizinin yapısının, asıl uygulama yapıldıktan sonra toplanan veriler ile doğrulanıp doğrulanmadığı DFA (uyum indeks değerleri) analizi ile test edilmiştir. Ki-kare değeri $0 \leq CMIN/(df)=1,92 \leq 2$ referans aralığında olup mükemmel uyum olduğu ve RMSEA (0.067) değerinin 0.08 değerinden küçük olmasından dolayı uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2013). Ölçeğin "öğretmen ve öğretme/öğretmeye etkisi ile ilgili tutum" alt boyutu ve "öğrenciye etkisi ile ilgili tutum" alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla 0,84 ve 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısının ise 0,94 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Sınıf öğretmenlerinin "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" ne verdikleri cevaplar öncelikle 5 (kesinlikle katılıyorum), 4 (katılıyorum), 3 (kararsızım), 2 (katılmıyorum) ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS22 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayıların sırasıyla -0,671 ve 0,275 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan verilerin normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, okuttukları sınıf düzeyi, okuttukları sınıf mevcudu, yaratıcı drama eğitimine katılma durumları ve yaratıcı drama eğitimine katılma düzeyleri gibi değişkenlerine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaları ile ilgili tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler, bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik tutumlarıyla ilgili toplanan veriler araştırma için belirlenen çeşitli değişkenler açısından analiz edilip sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeyleri

	N	En Düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Öğretmen ve Öğretme/ Öğrenme Sürecine Etkisi	416	32,00	60,00	52,72 (4,40)	6,26
Öğrenciye Etkisi	416	42,00	80,00	70,23 (4,39)	8,43
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	416	75,00	140,00	122,95 (4,40)	14,14

(1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek)

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ölçeğin genelinden, öğretmen ve öğretme/ öğrenme sürecine etkisi ile öğrenciye etkisi alt boyutlarından aldıkları tutum puan ortalamalarına göre çok yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmen ve Öğretme/ Öğrenme Sürecine Etkisi	1-5	103	52,33	7,16	Gruplar Arası	95,427	3	31,80	,809	,490
	6-10	108	53,40	5,60	Gruplar İçi	16203,782	412	39,33		
	11-15	106	52,88	5,64	Toplam	16299,209	415			
	16 yıl ve üzeri	99	52,20	6,59						
	Toplam	416	52,72	6,26						
Öğrenciye Etkisi	1-5	103	69,73	9,95	Gruplar Arası	129,703	3	43,23	,606	,611
	6-10	108	70,96	7,63	Gruplar İçi	29389,210	412	71,33		
	11-15	106	70,54	7,44	Toplam	29518,913	415			
	16 yıl ve üzeri	99	69,62	8,58						
	Toplam	416	70,23	8,43						

Tablo 3'ün devamı

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	F	p
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	1-5	103	122,07	16,68	Gruplar Arası	445,623	3	148,541	,741	,528
	6-10	108	124,37	12,86	Gruplar İçi	82644,682	412	200,594		
	11-15	106	123,43	12,53	Toplam	83090,305	415			
	16-20 yıl ve üzeri	99	121,82	14,30						
	Toplam	416	122,95	14,14						

Ölçeğin genelinden ve ölçeğin öğretmen, öğretme/öğrenme sürecine etkisi ile öğrenciye etkisi alt boyutlarından alınan tutum puan ortalamalarına göre, mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer mesleki kıdem yıllarında olan sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarının ise birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları tutum puan ortalamalarına bakıldığında ise tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>,05) (Tablo 3).

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeylerinin öğrenim durumu*na Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Öğretmen ve Öğretme/ Öğrenme Sürecine Etkisi	Lisans	349	52,65	6,26	1,298	406	,195
	Yüksek Lisans	59	53,77	5,37			
Öğrenciye Etkisi	Lisans	349	70,02	8,38	1,803	406	,072
	Yüksek Lisans	59	72,11	7,51			
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	Lisans	349	122,67	14,09	1,652	406	,099
	Yüksek Lisans	59	125,89	12.33			

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenim durumuna göre ölçekten almış oldukları tutum puan ortalamaları incelendiğinde; yüksek lisans düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarının lisans düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin ölçeğin tümünden, öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisi ile öğrenciye etkisi alt boyutlarından almış oldukları tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p > ,05) (Tablo 4).

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okuttuğu Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmen ve Öğretme/ Öğrenme Sürecine Etkisi	1.Sınıf	125	53,16	6,91	Gruplar Arası	93,315	3	31,105	,791	,500
	2.Sınıf	88	52,18	5,48	Gruplar İçi	16205,894	412	39,335		
	3.Sınıf	94	52,19	7,17	Toplam	16299,209	415			
	4.Sınıf	109	53.11	5,15						
	Toplam	416	52,72	6,26						
Öğrenciye Etkisi	1.Sınıf	125	70,84	8,84	Gruplar Arası	176,127	3	58,709	,824	,481
	2.Sınıf	88	69,13	7,60	Gruplar İçi	29342,786	412	71,220		
	3.Sınıf	94	69,98	9,96	Toplam	29518,913	415			
	4.Sınıf	109	70,63	7,06						
	Toplam	416	70,23	8,43						
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	1.Sınıf	125	124,00	15,09	Gruplar Arası	499,985	3	166,662	,831	,477
	2.Sınıf	88	121,31	12,72	Gruplar İçi	82590,320	412	200,462		
	3.Sınıf	94	122,18	16,75	Toplam	83090,305	415			
	4.Sınıf	109	123,75	11,45						
	Toplam	416	122,95	14,14						

Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıf düzeylerine göre ölçekten almış oldukları tutum puan ortalamaları incelendiğinde; birinci sınıf düzeyini okutan sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarının diğer sınıf düzeyini okutan sınıf öğretmenlerin tutum puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı sınıf düzeyi okutan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin tümünden, öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisi ile öğrenciye etkisi alt boyutlarından almış oldukları tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > ,05$) (Tablo 5).

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okuttuğu Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisi	0-10	34	50,02	7,46	Gruplar Arası	448,662	4	117,16	3,042	,017	0-10 Öğrenci < 11-20 Öğrenci 0-10 Öğrenci < 21-30 Öğrenci
	11-20	79	53,83	5,45	Gruplar İçi	15830,547	411	38,51			
	21-30	151	53,32	5,67	Toplam	16299,209	415				
	31-40	123	51,97	6,85							
	41 ve üzeri	29	52,89	6,24							
Öğrenciye Etkisi Süreci	0-10	34	66,76	10,54	Gruplar Arası	721,098	4	180,27	2,573	,037	
	11-20	79	71,17	7,40	Gruplar İçi	28797,815	411	70,06			
	21-30	151	71,06	7,96	Toplam	29518,913	415				
	31-40	123	69,31	8,92							
	41 ve üzeri	29	71,31	7,60							
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	0-10	34	116,79	17,62	Gruplar Arası	2321,590	4	580,39	2,953	,020	0-10 Öğrenci < 11-20 Öğrenci 0-10 Öğrenci < 21-30 Öğrenci
	11-20	79	125,01	12,16	Gruplar İçi	80768,715	411	196,51			
	21-30	151	124,39	13,21	Toplam	83090,305	415				
	31-40	123	121,29	15,09							
	41 ve üzeri	29	124,20	13,33							

Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıf mevcudu değişkeni ile ilgili ölçeğin genelinden aldıkları tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). Yapılan Tukey analizine göre 0-10 sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamaları ile 11-20 sınıf mevcuduna ve 21-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğretme/öğrenmeye etkisi alt boyutuna göre belirlenen tutum puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Yapılan Tukey analizine göre 0-10 sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamaları ile 11-20 sınıf mevcuduna ve 21-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin öğrenciye etkisi alt boyutu tutum puan ortalamalarına göre de aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tüm boyutlarda en yüksek tutum puanına sahip öğretmenlerin sınıfında 11-20 arasında öğrencisi olan öğretmenler olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeylerinin Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

	Yaratıcı Drama Eğitimine Katılma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Öğretmen ve Öğretme/ Öğrenme Sürecine Etkisi	Evet	180	54,75	5,36	6,15	414	,000
	Hayır	236	51,17	6,47			
Öğrenciye Etkisi	Evet	180	72,72	7,48	5,44	414	,000
	Hayır	236	68,33	8,63			
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	Evet	180	127,47	12,09	5,91	414	,000
	Hayır	236	119,51	14,64			

Sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı drama eğitimi alma durumu ile ilgili yapılan bağımsız örneklemler t-testi analizi sonucunda; yaratıcı drama eğitimine katılan sınıf öğretmenlerinin tutum puan seviyelerinin katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünden, öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisi ile öğrenciye etkisi alt boyutlarından almış oldukları tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < ,05$) (Tablo 7).

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Tutum Düzeylerinin Yaratıcı Drama Eğitimine Katılma Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

	Yaratıcı Drama Eğitimine Katılma Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Öğretmen ve Öğretme/ Öğrenme Sürecine Etkisi	Kur Çalışmaları	136	55,15	5,09	1,790	178	,075
	Diğer Çalışmalar	44	53,50	5,99			
Öğrenciye Etkisi	Kur Çalışmaları	136	72,85	7,66	,394	178	,694
	Diğer Çalışmalar	44	72,34	6,93			
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği Toplam	Kur Çalışmaları	136	128,00	12,24	1,033	178	,303
	Diğer Çalışmalar	44	125,84	11,60			

Yaratıcı drama eğitimlerine kur düzeylerinde katılan sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarının diğer düzeyde eğitimlere katılanlara göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama eğitimlerine katılma düzeylerine göre ölçeğin tümünden, öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisi ile öğrenciye etkisi alt boyutlarından almış oldukları tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$) (Tablo 8).

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin kendi hayat deneyimlerinden yola çıkarak derste aktif oldukları aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun öğretim yöntemlerinden biri yaratıcı drama yöntemidir. Sınıf öğretmenlerinin bu yöntemi derslerinde kullanmaları öğrenme hedeflerine ulaşmaları için önem taşımaktadır (Aktepe ve Bulut, 2014; Erden-Zengin ve Yalçınkaya, 2016). Sınıf öğretmenlerinin bilgi, beceri ve tutumları yeni öğretim kuram ve yöntemlerine hâkim olmalarını ve dolayısıyla yapılan öğretimin başarısını etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına yönelik tutum düzeylerini ve tutumlarının belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yapılan analizlerde sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili orta düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Uzun, 2016). Türkçe öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Saylan, 2019). Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre de çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yöntemi ile ilgili öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmaları kendi derslerinde bu yönteme daha çok yer vermelerine teşvik edeceği söylenilebilir.

Öğretmenlerin yaratıcı dramayla ilgili çeşitli eğitimlere katılarak bu yönteme dair bilgi ve yeterlik sahibi olmaları onların olumlu tutum geliştirmelerinde rol oynayan faktörlerden biridir. Bu araştırmada yapılan analizlere göre yaratıcı drama eğitimine katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre yaratıcı drama öğretim yöntemiyle ilgili tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, çalışmada yaratıcı drama eğitimi almanın öğretmenlerin bu yönteme yönelik tutumlarını değiştiren önemli faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalar da benzer sonuçlar göstermektedir. Yaratıcı drama eğitimine katılan Türkçe öğretmenlerinin katılmayanlara göre tutum seviyelerinin araştırıldığı bir çalışma (Saylan, 2019) ile okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama üzerine tutumlarını tespit etmek için yapılan başka bir araştırmada (Yönel, 2004), yaratıcı drama eğitimlerini alan öğretmenlerin almayanlara göre bu yönteme dair tutum seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıftaki öğrenci sayısı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması için önemli faktörlerden biridir. Bu araştırmada sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin uygulanmasıyla ilgili daha olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin katılımıyla yapılan çalışmalarda da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kalabalık sınıfların yaratıcı drama çalışmalarının verimliliğini azalttığı yönünde düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Maden, 2011; Korkmaz, 2006). Mevcut yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin tutumlarının öğrenci sayısına göre farklılık göstermesi sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu fazla olan sınıfları bu öğretim yöntemi açısından dezavantajlı olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin yaratıcı drama öğretim yöntemine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, örneğin Türkçe ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarında mesleki kıdemlerinin etkili olduğu (Yönel, 2004; Saylan, 2019), okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarında ise mesleki kıdemlerinin etkili olmadığı belirlenmiştir (Gürol, 2002; Uzun, 2016). Bu çalışmanın sonuçlarının daha önce yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun sebebi, günümüzde mesleki kıdemleri farklı olsa bile öğretmenlerin, gerek üniversitelerde yaratıcı drama dersleri almaları, gerekse farklı kurumlarda yaratıcı drama eğitimlerinin artması ve dolayısıyla bir şekilde öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimlerine katılım göstermeleri olabilir. Öğretmen tutumlarında farklılık bulan diğer çalışmalarda ise bu durumun sebepleri arasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmamaları, bu konuda alan bilgilerinin bulunmaması ve uygulama yetersizliklerinin olması; mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ise çağdaş öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaları gösterilmektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemiyle ilgili tutumlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada öğrenim durumunun öğretmenlerin tutumlarına etki etmeyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine karşı tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır (Yönel, 2004; Uzun, 2016). 1997 yılından itibaren YÖK kararı ile eğitim fakültelerinde öğretmen adayları yaratıcı drama dersini almışlardır. Zamanla bu disiplin eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde zorunlu ders haline gelmiştir. Öğretmenler, lisans eğitimlerinde ve yüksek lisans eğitimlerinde çağdaş öğretim yöntemlerine yönelik çalışmalarda bu-

lundukları için öğretim yöntemlerine ilişkin belli düzeyde tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun lisans düzeyindeki öğretmenler ile yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı drama ile ilgili alınan eğitimlerin süresi oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmada yaratıcı drama üzerine öğretmenlerin almış oldukları kısa süreli eğitimlerin, öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Okvuran (2000) yaratıcı drama üzerine kısa süreli yapılan eğitimlerin öğretmenlerin tutumlarını değiştirmede yeterli olmadığını ve uzun süren eğitimler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir araştırmada ise okul öncesi öğretmeni adaylarının yaratıcı drama eğitimi kur çalışmalarına katılımının öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi tutumlarına etki etmediği belirtilmiştir (Yıldırım, 2011).

Yaratıcı drama, örgün ya da yaygın eğitim-öğretim süreci kapsamında bütün yaş grupları ve seviyelerde kullanılabilecek çağdaş bir öğretim yöntemidir (Can ve Cantürk, 2009). Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf seviyelerine göre yaratıcı drama yöntemiyle ilgili tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (Uzun, 2016). Buna göre, sınıf seviyesinin öğretmenlerin tutumlarına etki eden bir faktör olmadığı söylenilebilir. Yaratıcı drama farklı yaş gruplarında uygulanabilir bir öğretim yöntemi olduğu için öğretmenlerin tutumlarında okuttuğu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık elde edilemediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama eğitimini kur çalışmalarıyla ya da diğer yollarla almalarının tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Buna göre, kur çalışması ya da farklı yollarla yaratıcı drama eğitimi almanın öğretmenlerin tutumlarını değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin farklı şekillerde yaratıcı drama eğitimi almış olmaları bu yöntemi sınıflarında kullanmalarına ilişkin tutumlarına etki etmediği söylenebilir.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile ilgili eğitimlere katılımları teşvik edilerek bu yöntemi öğretim sürecinde daha çok kullanmaları sağlanmalıdır. Özellikle mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin bu yöntemle ilgili bilgi ve yeterliklerinin artırılabilmesi için etkili eğitimler ve çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar il, ilçe müdürlüklerince ya da Millî Eğitim Bakanlığında planlanarak düzenlenebilir. Özellikle sınıflardaki öğrenci sayıları bu yöntemin etkin olarak kullanılabileceği şekilde düzenlenmelidir. Çok fazla öğrencinin olması bu yöntemin uygulanabilmesinde

öğretmen tutumlarını olumsuz etkilediği için öğrenci sayısına oldukça dikkat edilmesi önerilmektedir.

İleride bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalarda yaratıcı drama eğitimlerinin verildiği kurumlarda yeterli düzeyde yaratıcı drama eğitimi yapılıp yapılmadığı araştırılabilir. Bu bağlamda yaratıcı drama eğitimleri yapıldıktan sonra öğretmenlerin yeterlikleri deneysel çalışmalarla test edilebilir. Ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branş öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımına ilişkin tutumları üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.

Akar, V. ve Somers, J. W. (2015). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayınları.

Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 89 – 98.

Aktepe, V. ve Bulut, A. (2014). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1081-1090.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S., (2000). *Drama*. Yapa Yayıncılık.

Arpağ, M. (2018). *Yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *3*(6), 30-46.

Baldwin, P. and Fleming, K. (2013). *Teaching literacy through drama*: *Creative Aproaches*. Routledge Falmer.

Can, B. ve Cantürk, G. B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik *özyeterlilik* ölçeği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(1), 34-43.

Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi, Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 85-108.

Erdem-Zengin, E. ve Yalçınkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities, 1*(2), 221-236. https://doi.org/10.13114/MJH.2016.295

Erdoğan, T. (2013). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları.* Eğiten Kitap Yayınevi.

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(19), 37-44.

Gülbahar, B. ve Saylan, M. (2019, Haziran, 25-27). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi* [Sözlü bildiri]. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitiminde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(34), 25-49.

Harrison, L. (1999). *Drama curriculum bank key stage one scottish level.* Scoalistic Ltd.

Karabağ, G. (2015). Tarih öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 27-46.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, ulusal sınıf öğretmeni kongresi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*, 419-431.

Küçükahmet, L. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık.

Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(6), 107-122. https://doi.org/10.14520/adyusbd.99

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).

Namdar, A. O. ve Kaya, Ö. S. (2011). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(4), 901-914. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044110

Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama.* Nobel Akademi Yayıncılık.

Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 38-50.

Saban, A. (2001). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi. Nobel Akademi Yayıncılık.

San, İ (1991). Yaratıcı drama eğitsel boyutları. *1. İzmir Eğitim Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 558-564.*

San, İ. (1985). Yaratıcılık ve sanat açısından tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18*(1), 99-112.

Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2013). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methots Of Pyschological Resarch, 8*(2), 23-74.

Susar-Kırmızı, F. ve Saygı, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 739-750. https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000144840

Şentürk, A. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistios.* Pearson, Boston.

Timur, B. ve İmer, N. (2012, 27-30 Haziran*). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. X. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı.

Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının önemi. *Eğitim ve Bilim, 22*(107), *28-35.*

Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 131-139.

Yönel, A. (2004). *Okul eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Etkileşimli Okuma Destekli Hayat Bilgisi Derslerinin İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mücahit DURMAZ[1], Abdurrahman Baki TOPÇAM[2], Muhammet SÖNMEZ[3], Zeliha Nurdan BAYSAL[4]

1 Öğretmen, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, mucahitdrmz58@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7509-2059.

2 Öğretmen, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, bakitopcam96@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3985-4113.

3 Öğretmen, Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635.

4 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zelihanurdanb@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3548-1217.

Gönderilme Tarihi: 29.09.2022 Kabul Tarihi: 24.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1181730

Atıf: "Durmaz, M., Topcam, A. B., Sönmez, M., ve Baysal, Z. N. (2023). Etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi derslerinin ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim, 52* (240), 3083-3112. DOI: 10.37669/milliegitim.1181730"

Öz

Hayat bilgisi dersi, çocuklara yaşam içerisinden kesitlerle birlikte çeşitli bilgiler sunarak öğrencilerin sosyal ve toplumsal olayları anlamasına yardımcı olur. Bu dersin etkili bir şekilde öğretiminin yapılması, toplumun huzuru ve geleceği için önem arz etmektedir. Hayat bilgisi dersi genellikle ders kitabı kullanılarak işlense de bu derste kullanılabilecek başka materyaller de vardır. Resimli çocuk kitapları bu derslerde kullanılabilecek etkiye özgün materyallerden birisidir. Bu kitapların çocuklara okunması sürecinde etkileşimli okuma yönteminin kullanılması kitapların etkisini arttıracak ve öğretimi kolaylaştıracaktır. Bu araştırmada Hayat bilgisi dersinde etkileşimli okuma yöntemi kullanımının, ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin Hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma niteliği taşımakta olup yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmadaki katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli İli Dilovası İlçesi'ne bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören ve A, B, C şubelerinde yer alan 72 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öncelikli olarak, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Çevre Tutum Ölçeği ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma materyalleri için Hayat bilgisi dersi öğretim programındaki çevre farkındalığına yönelik 6 kazanım ve bu kazanımlara ilişkin 6 resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar, A şubesine etkileşimli okuma yöntemi ile B şubesine ise geleneksel okuma yöntemi ile uygulanmıştır. C şubesi ise ilgili öğrenme alanı ve kazanımları hayat bilgisi ders kitabı ile işlemiştir. Üç şubede devam eden ve toplamda beş hafta süren uygulama sürecinin ardından Çevre Tutum Ölçeği ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılarak öğrencilerin tutumları tekrardan belirlenmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle işlenen hayat bilgisi derslerinin öğrencilerin hem çevreye hem de hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını geliştirdiği görülürken; geleneksel okuma ve ders kitabı kullanılan grupta anlamlı bir değişimin yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak etkileşimli okumanın hayat bilgisi derslerinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *hayat bilgisi, etkileşimli okuma, resimli çocuk kitapları, hayat bilgisi dersine yönelik tutum*

The Effect of Interactive Reading Supported Life Science Lessons on Primary School Students' Attitudes Towards Life Studies Lesson and Environment

Abstract

Life studies course helps students to understand social and societal events by providing various information along with sections from life. Effective teaching of this course is important for the peace and future of the society. Although the life studies course is usually taught using a textbook, there are other materials that can be used in this course. Children's picture books are one of the original materials that can be used in these lessons. The use of interactive reading method in the process of reading these books to children will increase the effect of the books and facilitate teaching. In this study, the effect of the use of interactive reading method in the Life studies lesson on the attitudes of primary school 3rd grade students towards the Life studies lesson and the environment was examined. The research has the nature of quantitative research and a quasi-experimental design was used. Participants in the study were determined using easily accessible case sampling. In this direction, the study group of the research consists of 72 third-year students studying in a public school in Kocaeli Province Dilovası District and taking part in A, B, C branches. Primarily, the Environmental Attitude Scale and the Life Science Lesson Attitude Scale were applied to the students forming the study group. As a result of the analysis, it was concluded that the attitudes of the students towards the environment and the attitudes towards the life studies course were equivalent. For the research materials, 6 acquisitions for environmental awareness in the Life studies course curriculum and 6 children's picture books related to these acquisitions were determined. The determined books were applied to the A branch with the interactive reading method and to the B branch with the traditional reading method. On the other hand, the C branch covered the relevant learning area and achievements with the life studies textbook. After the implementation process, which continued in three branches and lasted for a total of five weeks, the attitudes of the students were determined again by using the Environmental Attitude Scale and the Life Science Attitude Scale. As a result of the research, it was seen that the life studies lessons taught with the interactive reading method improved the attitudes of the students towards both the environment and the life studies lesson; It was concluded that there was no significant change in the group using traditional reading and textbooks. Based on this, it can be said that interactive reading is an effective method that can be used in life studies lessons.

Keywords: *life science, interactive reading, illustrated picture books, attitude towards life studies lesson*

Giriş

Bireyler, toplumlar, olaylar ve olgular sürekli olarak birbirleriyle etkileşim içerisine girmektedir. Bu etkileşim sosyal, kültürel, siyasal veya ekonomik alanlarda kendisini göstermektedir. Karabağ ve İnal (2013) ilkokul dönemindeki bireylere bu

kavramlar hakkında çeşitli bilgiler veren ve hayatın içinden kesitler sunarak özgün yaşantılar sağlayan derslerin başında hayat bilgisinin geldiğini belirtmektedir. Hayat bilgisi, çocukların doğal ve toplumsal kanıtlar yardımıyla çevrede olup biten olayları anlamasına katkıda bulunan ve temelde iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (Kabapınar, 2012; Sağlam, 2015; Sönmez, 2010). Çocuklar, hayat bilgisi dersi kapsamında çevresinde meydana gelebilecek olaylara ilişkin çeşitli örneklerle karşılaşmaktadırlar. Bu ders sayesinde çocukların gerçek hayatta karşılaşacakları farklı yaşam sorunlarına ve bunların olası çözümlerine dair bir ön bilgi birikimi olmaktadır.

Akyürek-Tay ve Tay (2009) hayat bilgisi dersinin genel amacının, bireylerin içerisinde yaşadığı toplumsal çevreye en iyi şekilde uyum sağlamasına yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması olduğunu ifade etmektedir. Bu amacın hedefine ulaşabilmesi; etkili, zengin ve yaşantısal bir hayat bilgisi öğretiminden geçmektedir. Hayat bilgisi öğretimini güçlendirme, zengin ve yaşantısal deneyimler sağlayabilmek için etkileşimin yüksek olduğu sınıf ortamları oluşturulmalı, etkileşimi yükseltecek ders araç-gereç ve öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Güzel (2013), öğretmenlerin hayat bilgisi derslerini verimli olarak işleyebilmesi ile ders esnasında kullandıkları çeşitli materyallerin doğrudan ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Günümüzde öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde kullandığı materyallerin başında ders kitapları gelmektedir.

Öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde en çok kullandığı kaynak olan ders kitapları, öğretim programlarındaki değerlerin, kazanımların ve yetkinliklerin sistematik bir şekilde öğretilmesinde kullanılan materyallerden birisidir (Erbaş ve Başkurt, 2021; Erol ve Kıroğlu, 2012; Güven ve Ayyayla-Püsküllü, 2017). Ders kitapları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim dönemlerinin yanı sıra öğretim programları ve içerikleri de göz önünde bulundurularak nitelikli bir biçimde hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının içeriğinin yeteri kadar nitelikli olmaması, toplum içerisinde benimsenmesi gereken olumlu değerlerin kazandırılmamasına ve öğretimin amacına ulaşmamasına sebep olabilmektedir (Karagöz, 2009).

Kahya (2018), Genç (2018), Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018), Aydemir ve Özel (2017), Aktan (2012), Aktan ve Padem (2013), Öztürk ve Özkan (2018), Güzel-Candan ve Ergen (2014) ve Yaşaroğlu (2013), hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların ve değerlerin, hayat bilgisi ders kitaplarında yeteri kadar işlenmediğini ve kazanımların öğrencilere aktarımında çeşitli sorunlar olduğunu belirtmektedir. Erbaş ve Başkurt (2021) da hayat bilgisi öğretim programındaki bazı değerlerin, hayat bilgisi ders kitaplarında hiç olmadığına, bazılarının ise kitaplarda bulunup öğretim programında bulunmadığına dikkat çekmektedir.

Erol ve Kıroğlu (2012) ders kitaplarındaki bazı cümlelerin çok uzun olduğunu, cümlelerde fazla sözcükler bulunduğunu ve kitaplarda birbirini tekrarlayan bilgilerin yer aldığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin ders kitaplarını ikinci bir öğretmen olarak gördüklerine ve bu kitaplarda yapılan hataları fark edemeyip öğretmen müdahale etmezse yanlış bilgileri doğru olarak öğrendiklerini de belirtmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkılarak ders kitaplarındaki metinleri ve görselleri inceleyen araştırmacıların, inceledikleri bazı kitapları yeterli düzeyde bulmadığı söylenebilir.

Yıldırım (2006) ve Gülener (2010), öğretmenlerin ders kitapları dışında materyal kullanmasının, öğretimin zenginliğini ve kalıcılığını arttıracağını öne sürmektedir. Aykaç (2011) hayat bilgisi dersi için kullanılabilecek materyallerin, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Yani öğrenci, materyale aktif olarak tepki verebilmeli ve süreci kendisi yapılandırmalıdır. Bu bağlamda söz konusu materyalin dramatizasyon, rol yapma, örnek olay, problem çözme, tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap, iş birliği ve eğitici oyunlar içermesi gerektiği söylenebilir. Aytekin (2016), resimli çocuk kitaplarını, söz konusu nitelikleri kendi bünyesinde barındıran etkili ders materyallerden biri olarak göstermektedir.

Resimli çocuk kitapları, görsel ve sözel ögelerin eşit bir şekilde bir arada bulunduğu zengin içerikli kitaplardır (Owens ve Nowell, 2001). Resimli çocuk kitapları, içerisindeki metinler, karakterler, olaylar, metin dışı unsurlar, disiplinlerarası ve metinlerarası ögeler sayesinde çocuklara kaliteli bir yaşantı sunmaktadır (Ateş, 2013; Öztürk-Yılmaz, 2019). Bu kitapların içerisinde dil ve anlatım açısından herhangi bir hata bulunmaması, görsel ve metnin uyum içerisinde olması ve kitapların çocukların düzeylerine uygun olması kitapların bir başka özelliğidir (Zengin ve Zengin, 2007).

Hem dil ve anlatım hem de içerik açısından nitelikli kitaplar olan resimli çocuk kitaplarının öğrencilere bilişsel ve duyuşsal pek çok faydası olduğu bilinmektedir. Resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen etkileşimli okumanın, öğrencilerin kelime hazinesi ve hafıza gelişimlerine (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018), dil ve okuryazarlık becerilerine (Ulferts vd., 2019), bilgi edinme ve anlama becerilerine (Mantzicopoulos ve Patrick, 2011), toplumsal olayları algılayabilmelerine (Allen, Allen ve Sigler, 1993) metinlerarası anlam kurmaya (Çetinkaya, Durmaz ve Sönmez, 2019) ve evrensel ve kültürel değerleri kazanmalarına (Karatay, 2011) yardımcı olmaktadır. Resimli çocuk kitaplarından elde edilecek bu faydaların tamamının öğrencilere ulaşabilmesi, kitapların etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak okunmasına bağlıdır (Aram ve Levin, 2002; Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Er, 2016; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2009; Justice ve Pence, 2005; Sawyer, 2009; Silvern, 1985).

Etkileşimli okuma, dinleyicinin kitap okuma faaliyetine aktif olarak katıldığı ve süreç içerisinde okuyucu ve dinleyicinin yer değiştirdiği bir okuma programıdır (Whi-

tehurst vd., 1988; Trivette ve Dunst, 2007). Etkileşimli okuma sürecinde okuyucu, metindeki bilinmeyen kelimeleri açıklar, dinleyiciye konuşma fırsatı verir ve metne dair çeşitli sorular sorar (Justice ve Pullen, 2003). Dinleyici metne dair tahminler ve çıkarımlar yaparak sürecin bir parçası olur. Snow-Bryant (2016), Sun (2020) ve Thomas, Colin ve Leybaert (2020), her eğitim kademesinde ve hatta ebeveynlerle birlikte kullanılabilen etkileşimli okumanın, öğrencilerin akademik başarılarına pek çok yararı bulunduğuna dikkat çekmektedir

Etkileşimli okuma, çocukların kaliteli bir erken çocukluk geçirmesine (Siraj-Blatchford vd., 2008), alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesine (Anderson, Anderson ve Shapiro, 2005; Şimşek, 2017), yeni ve ilginç kelimelerle tanışmasına (Deniz, 2018) ve yazı ve sesbilgisel farkındalık kazanmalarına (Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm, 2005) yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerinin (Kush, Watkins ve Brookhart, 2005), akademik başarı kazanmalarının (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007), hikâye anlatma becerilerinin (Lever, 2008) ve sorun çözme, cesaret, empati ve sevgi gibi sosyal ve psikolojik becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (McMonigle, 2012).

İşeri (2010), ders kitaplarındaki görsellerin, en az metinler kadar kaliteli olması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bu görseller hem kavramların anlaşılmasına hem de çocukların zihinsel dünyalarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Küçükahmet (2016) ve Önal ve Kaya (2006), görsellerin estetik olması, öğrencide merak uyandırması ve öğrencinin düşünmesini sağlaması gerektiğini öne sürmektedir. Resimli çocuk kitapları içerisindeki resimler, çocukların hayal ve duygu dünyalarına hitap eden profesyonel çizimlerdir. Bu resimlerdeki karakterler, etkileşimli okuma sayesinde hayat bulmakta ve öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

Sınıflarında ders kitabını kullanan bazı öğretmenler, tüm öğrencilerin oturmasını ve kitaptaki etkinliklere katılmasını beklemektedir. Bu ise öğrencilerin gelişim özelliklerine ters düşen bir tutumdur (Aykaç, 2005). Hanbaba ve Bektaş (2007), ders kitaplarındaki içeriklerin oyunla öğretildiği takdirde öğrencilerin daha başarılı olabileceklerini ifade etmektedir. Etkileşimli okuma, resimli çocuk kitaplarındaki metin veya görsellerden yola çıkılarak eğitsel oyunlar oynanmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca okuyucu, metindeki veya görsellerdeki bir olayı, durumu veya düşünceyi drama, canlandırma, tiyatro vb. gibi etkinliklerle daha kalıcı hale getirebilir.

Öğretmenler, hayat bilgisini dersini işlerken ders kitabındaki görsellerin ve metinlerin öğrenciler tarafından yorumlanmasını ve tartışılmasını istemektedir. Özellikle ilkokul dönemindeki öğrencilerin sınırlı sayıda kelime hazinesi olduğu ve kendilerini ifade etme noktasında eksik oldukları düşünüldüğünde böyle bir etkinliğin öğrenci

için zor olacağı söylenebilir. Ganotice ve diğerleri (2017) ve Hargrave ve Senechal (2000), etkileşimli okumanın çocukların kelime hazinesine katkı sağladığını, kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını ve iletişim becerileri kazandırdığını savunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin metinleri ve görselleri daha iyi yorumlayarak derin anlamlara ulaşmalarının önünü açabilir.

Resimli çocuk kitapları ile yapılan etkileşimli okuma etkinlikleri çocukların hem erken çocukluk dönemindeki hem de çeşitli eğitim kademelerindeki okuma ve okuryazarlık tutumlarına da olumlu yönde etki etmektedir (Cline ve Edwards, 2017; Günaydın, 2020; Lever ve Senechal, 2011; McDonald, Tissington ve Thomason, 2017; Ruddell ve Unrau, 1994; Tercanlı-Metin ve Gökçay, 2014; Türkben, 2017; Yalavaç, 2020). Okuma eylemine karşı olumlu tutuma sahip çocukların, akademik başarılarının daha yüksek olacağı bilinmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Kush, Watkins ve Brookhart, 2005). Buradan yola çıkılarak etkileşimli okumanın, öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki başarılarını arttıracağı da söylenebilir.

Literatür incelendiğinde hayat bilgisi ders kitaplarının içerik bakımından yetersiz olduğu (Akçan ve Türkmenoğlu, 2022; Aktan, 2012; Aktan ve Padem, 2013; Aydemir ve Özel, 2017; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Genç, 2018; Güzen-Candan ve Ergen, 2014; Kahya, 2018) ve hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların ve değerlerin, hayat bilgisi ders kitaplarında yeteri kadar işlenmediği ve kazanımların öğrencilere aktarımında çeşitli sorunlar olduğu (Erbaş ve Başkurt, 2021; Erol ve Kıroğlu, 2014; Öztürk ve Özkan, 2018; Yaşaroğlu, 2013) görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının güçlü metin-görsel ilişkisi ve etkileşimli okuma etkinlikleri bağlamında kullanıldığında birey üzerinde çok yönlü gelişim göstermesi göz önünde bulundurulduğunda derslerde öğretimsel bir materyal olarak kullanılabileceği öngörülmüştür.

Ulusal alanyazında etkileşimli okuma, resimli çocuk kitapları ve hayat bilgisinin bir arada ele alındığı sadece iki çalışma bulunmaktadır (Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018; Uçuş, Demirbaş, Gafa, Yıldız ve Sönmez, 2017). Bunların yanı sıra çeşitli yöntem, teknik ve kuramların hayat bilgisi dersi tutumuna etkisinin incelendiği (Bektaş, 2007; Bütün-Kar, 2021; Ceylan, 2016; Çetin, 2011; Dincer-Çengeloğlu, 2005; Gündoğan, 2017; Hanbaba, 2011; Hanbaba ve Bektaş, 2007; İra, İra ve Geçer, 2019; Kaynar, 2020), hayat bilgisi dersi tutumuna dair ölçek geliştirme çalışmaları (Oker, 2019; Oker ve Tay, 2020; Sarikaya, Özgöl ve Yılar, 2017; Zayimoğlu-Öztürk ve Coşkun, 2015) ve öğretmen/öğretmen adaylarının hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının ele alındığı (Çetin, 2018; Çetin, 2020; Gündüz, 2020) araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma etkinlikleri kapsamında kullanılarak hayat bilgisi dersi ve çevre eğitimi tutumuna yönelik ele alındığına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma etkileşimli okuma

destekli hayat bilgisi öğretiminin, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ve çevre eğitimine olan tutumlarını geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1- Etkileşimli okuma yöntemi kullanılan A şubesindeki öğrencilerin hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumunun ön test, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2- Geleneksel okuma yöntemi kullanılan B şubesindeki öğrencilerin hayat bilgisi dersi ve çevre yönelik tutumunun ön test, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3- Yalnızca ders kitapları kullanılan C şubesindeki öğrencilerin hayat bilgisi dersi yönelik tutumunun ön-test, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4- Etkileşimli okuma yöntemi kullanılan gruptaki, geleneksel okuma yöntemi kullanılan gruptaki ve yalnızca ders kitapları kullanılan gruptaki öğrencilerin hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumunun, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi öğretiminin, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ve çevre eğitimine olan tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk (2007) ve Karasar (2005) deneysel araştırma modellerini, süreci araştırmacının kontrol ettiği, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin incelendiği ve izlenmek istenen verilerin araştırmacı tarafından üretildiği araştırma modelleri olarak tanımlamaktadır. Yarı deneysel araştırma modeli ise araştırmada ele alınan tüm değişkenlerin kontrol altına alınamadığı durumlarda kullanılmaktadır. Balcı (2001) ve Büyüköztürk (2007) bu araştırma modelindeki katılımcıların seçkisiz atama yoluyla belirlenen deney ve kontrol grubundan oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Cohen, Manion ve Morrison (2000) bu deney ve kontrol grubunun rastgele değil, araştırmacı ölçümleri yoluyla seçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yarı deneysel modelin temel kullanım amacı, bağımsız değişkene yapılan müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki yarı deneysel model tablosu hazırlanmıştır.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Model

Gruplar	**Uygulama**
Etkileşimli Okuma	6 resimli çocuk kitabı okuma
Geleneksel Okuma	6 resimli çocuk kitabı okuma
Ders Kitaplarıyla Okuma	Hayat bilgisi ders kitabı çalışmaları

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacının yakın çevresinden katılımcı seçmeye imkân tanıyarak araştırmaya hız ve pratiklik katan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda katılımcılar, araştırmacılardan birinin görev yaptığı okuldan seçilmiştir.

Sınıf/Şube	Kız	Erkek	Toplam
3-A	12	10	22
3-B	13	11	24
3-C	14	12	26

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemindeki Kocaeli ilinin Dilovası ilçesine bağlı bir devlet okulunda A, B ve C şubelerinde öğrenim gören 72 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencilerine Çevre Tutum Ölçeği ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi kapsamında gerçekleştirilen ANOVA testi sonucuna göre guruplar arasında çevreye yönelik tutumlarının ($F(2, 69)=.086$; $p>.05$) ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının ($F(2, 69)=.253$; $p>.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle grupların ön test puanlarının denk olduğu doğrulanarak A, B ve C şubeleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma etkinlikleri dâhilinde okunduğu A şubesinde 22 öğrenci, resimli çocuk kitaplarının geleneksel okuma yöntemiyle okunduğu şubede 24 ve yalnızca hayat bilgisi ders kitabının kullanıldığı C şubesinde ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacılardan biri mevcut okulda 3-A şubesi öğret-

meni olarak görev yapmaktadır ve etkileşimli okuma yöntemi alanındaki deneyim ve tecrübelerinden dolayı ders kapsamında yürütülen etkinlikleri kendi sınıfında gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, 3-B sınıfında gerçekleştirilecek olan geleneksel okuma yöntemine dair gerekli bilgileri sınıf öğretmenine her hafta aktarmış olup uygulama süreci boyunca iletişim hâlinde kalmışlardır. Bununla birlikte araştırmacı, 3-C sınıfı öğretmenine, ilgili öğrenme alanı ve kazanımların öğretimi boyunca derslerini her zamanki gibi yürütmesi gerektiğini, araştırmayı manipüle edecek herhangi bir uygulama veya yöntemden kaçınması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın Materyalleri

Araştırma kapsamında kullanılan resimli çocuk kitapları, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programındaki altıncı ünite olan "Doğada Hayat" ünitesinin kazanımları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Araştırmacılar her kazanıma hitâp eden en az üç resimli çocuk kitabı belirlemiştir. Sonrasında çocuk edebiyatı ve hayat bilgisi alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda her kazanım için bir kitap seçilmiştir. Görüşlerine başvurulan uzmanların üçü, üçüncü sınıf seviyesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmeni, ikisi hayat bilgisi ve etkileşimli okuma yöntemine yönelik mevcut çalışmaları bulunan doktora öğrencisi ve ikisi akademisyen olmak üzere toplam 6 kişidir. Uzman görüşlerinin tamamı kitapların kullanılabileceğine yöneliktir. Her kazanım için belirlenen 3 kitabın arasından kullanılması için uzmanların önerdiği kitaplar seçilmiştir. Söz konusu kitaplar ve kazanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Doğada Hayat Ünitesinin Kazanımları ve Resimli Çocuk Kitapları

Kazanımlar	Resimli Çocuk Kitapları ve Yazarları
HB. 3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	Fare ile Dağ / Antonio Gramsci
HB. 3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.	Finn ile Bahçedeki Dostları / Rachel Lawson
HB. 3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.	Doğa ile Doğada Gezinti / Ayşen Oy
HB. 3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.	Uykusuz Koala / Kübra Nur Özkeçeci
HB. 3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	Dünyamızı Seviyorum / Todd Parr
HB. 3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir	Deniz'in Sıfır Atık Kitabı / Sima Özkan

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek ve deneysel müdahalenin ardından hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumlarını karşılaştırabilmek amacıyla, Demir'in (2016)' geliştirdiği Çevre Tutum Ölçeği ve Oker'in (2019)' hazırladığı Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Çevre Tutum Ölçeği

Bu araştırmada katılımcıların çevreye dair tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Demir (2016) tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, olumlu çevresel davranışlar, çevresel bilgi ve farkındalık ve olumsuz çevresel davranışlar olmak üzere toplamda 3 alt faktörden oluşmaktadır. Olumlu çevresel davranışlarda 27, çevresel bilgi ve farkındalıkta 10 ve olumsuz çevresel davranışlarda 6 madde bulunmaktadır. Ölçek 3'lü likert tipinde hazırlanmış olup katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum yanıtlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Ki-kare (x^2) /df değeri 2,47 olarak belirlendiği ve Ki-kare (x^2) /df <3 olduğu için mükemmel uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür (Şimşek, 2007). Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı alt ölçekler için 071-0.94 arasında, ölçeğin tümü için 0.93 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2004) Cronbach Alpha kat sayı değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin yeteri kadar güvenilir olduklarını ifade etmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında katılımcıların hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını saptayabilmek için Oker'in (2019)' geliştirmiş olduğu ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleklerini talep eden demografik bilgilerle başlamaktadır. Katılıyorum, Kısmen katılıyorum ve katılmıyorum olarak sıralanan 3'lü likert tipinde hazırlanmış olan ölçekte 16 madde bulunmaktadır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre her bir madde $p<0.05$ olduğundan ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğünü söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı ölçeğin yeterli bir güvenirlik seviyesinde olduğunu gösterir niteliktedir (Yurtkoru, Çinko ve Durmuş, 2013; Seçer, 2013). Ölçeğin test tekrar test sonuçlarına bakıldığında ise t değerinin -.88 ve anlamlılık değerinin .37 olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak ölçeğin test tekrar test sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir..

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci uygulamaya hazırlık ve uygulama süreci olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır.

Uygulamaya Hazırlık

Hazırlık sürecinde araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının belirlenmesi, kazanımlara uygun resimli çocuk kitaplarının seçilmesi, kitaplara yönelik etkileşimli okuma planlarının hazırlanması, çalışma grubunun belirlenmesi ve gruplar arası denklik düzeylerinin hesaplanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle mevcut alanyazın taranarak hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutum ölçekleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda ilkokul seviyesine uygun olduğu düşünülen Demir'in (2016) geliştirdiği Çevre Tutum Ölçeği ve Oker'in (2019) hazırladığı Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği araştırma sürecinde kullanılabileceği belirlenmiştir. Ölçekler kullanılması için e-posta aracılığıyla kullanım izni mektubu gönderilmiştir. Ölçek sahibi araştırmacıların ilgili izinleri vermesiyle birlikte araştırmanın veri toplama araçları belirlenmiştir. Ardından hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan Doğada Hayat ünitesinin kazanımları incelenmiştir. Doğada Hayat ünitesinde 6 adet kazanımın mevcut olduğu görülmüştür. Bu kazanımlar,

1. "HB. 3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.

2. HB. 3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.

3. HB. 3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.

4. HB. 3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.

5. HB. 3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

6. HB. 3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir."

şeklindedir (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018, s.27). Kazanımlar incelenerek araştırmacılar tarafından kazanımların işlenmesinde araç olarak kullanılabilecek resimli çocuk kitapları belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar temin edilerek uzman görüşlerine yönlendirilmiştir. Uzmanların kitapların ilgili kazanımı yansıttığı görüşlerini sunmasıyla birlikte araştırmada kullanılacak kitaplar belirlenmiştir. Kitapların belirlenerek kitaplara yönelik etkileşimli okuma planları hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar kitap seçiminde görüş bildiren uzmanlara gönderilerek tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerle birlikte araştırmada kullanılacak etkileşimli okuma planları son halini almıştır. Ölçme araçları ve araştırma materyallerinin tamamlanmasının ardından çalışma grubunun belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Bir devlet okulunda yer alan 3. sınıf seviyesindeki A, B ve C şubelerinde öğrenim gören toplam 72 öğrenciye Çevre Tutum Ölçeği ve Hayat Bilgisi

Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi neticesinde üç şubenin denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların denk olduğu görülerek araştırmanın uygulama sürecine geçilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın birinci grubunda resimli çocuk kitaplarıyla etkileşimli okuma çalışmaları, ikinci grubunda resimli çocuk kitaplarıyla geleneksel okuma çalışmaları ve üçüncü grubunda ders kitabı çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar tüm gruplar için eş zamanlı başlamış ve zümre öğretmenler kurulu tarafından belirlenen yıllık planlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca tüm şubelerde uygulamaları şube sınıf öğretmeni gerçekleştirmiştir. Araştırmanın birinci haftasında tüm gruplarda HB. 3.6.1. ve HB. 3.6.2. kazanımları işlenmiştir. İkinci hafta HB. 3.6.3. ve HB. 3.6.4., dördüncü hafta HB. 3.6.5. ve son olarak beşinci hafta HB. 3.6.6. kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Etkileşimli okuma grubunda resimli çocuk kitapları daha önceden hazırlanan planlar (Ek 1.) doğrultusunda okunmuştur. Geleneksel okuma grubunda resimli çocuk kitapları etkileşimde bulunulmadan yalnızca süreç sonunda değerlendirilmeler gerçekleştirilerek okunmuştur. Ders kitabı grubunda ise yalnızca ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlere yönelik mevcut etkinliklerden yararlanılmıştır.

Uygulama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte son test işlemi uygulanarak araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ön test sonuçlarına bağlı olarak oluşturulan deney ve kontrol grubu katılımcıları, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Çevre Tutum Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Deneysel müdahalenin ardından da katılımcılardan son test verileri toplanmış ve bu veriler ön test ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin incelenmesinde, SPSS 22 paket programındaki istatistiksel analizler kullanılmıştır. Verilerin normallik varsayımları incelendiğinde tüm verilerin normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda verilerin analizinde tek yönlü ANOVA testi ve ilişkili örneklem T-testinden yararlanılmıştır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 31.08.2022/06-14 tarih ve sayılı etik izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular bu bölümde açıklanmıştır. Grupların ön test denklik durumları, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular yansıtılmıştır. İlk olarak grupların denklik durumlarına yönelik istatistiksel analizlere yer verilmiştir;

Grupların Uygulama Öncesi Denklik Durumlarına Yönelik Bulgular

Tablo 3

Grupların Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	*ss*		
Etkileşimli okuma	22	2.32	0.34		
Geleneksel okuma	24	2.49	0.34		
Ders kitapları	26	2.37	0.36		
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***P***
Gruplar Arası	.345	2	.172	1.403	.253
Grup içi	8.480	69	.123		
Toplam	8.825	71			

Tablo 3 incelendiğinde etkileşimli okuma grubunun ön test puan ortalamasının 2.32, performans temelli okuma grubunun 2.49 ve ders kitapları grubunun 2.37 olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonucuna göre gruplar arası istatistiki anlamlılık puanı kontrol edildiğinde ($F(2, 69)=.253$; $p>.05$), gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde grupların ön test puanlarının denk olduğu söylenilebilir.

Tablo 4

Grupların Çevreye Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	*ss*		
Etkileşimli okuma	22	2.37	0.30		
Geleneksel okuma	24	2.54	0.17		
Ders kitapları	26	2.48	0.27		
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***P***
Gruplar Arası	.337	2	.168	2.543	.086
Grup içi	4.572	69	.066		
Toplam	4.909	71			

Tablo 4'e bakıldığında etkileşimli okuma grubunun ön test puan ortalamasının 2.37, performans temelli okuma grubunun 2.54 ve ders kitapları grubunun 2.48 olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonucuna göre gruplar arası istatistiki anlamlılık puanı kontrol edildiğinde ($F(2, 69)=.086$; $p>.05$), gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu anlamlılık değerine göre grupların denk olduğunu söylemek mümkündür.

Uygulama Etkileşimli Okuma Yöntemi Kullanılan Gruptaki Katılımcıların Ön Test, Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 5

Etkileşimli Okuma Yöntemi Kullanılan Gruptaki Katılımcıların Ön Test, Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi İle Karşılaştırılması

Hayat bilgisi dersine yönelik tutum	*n*	*x*	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Ön test	22	2.32	.06	21	-5.23	.000*
Son test	22	2.66				
Çevreye yönelik tutum						
Ön test	22	2.37	.06	21	-4.298	.000*
Son test	22	2.64				

Tablo 5'te etkileşimli okuma grubundaki katılımcıların hayat bilgisi dersine ve çevreye yönelik tutumlarının ilişkili örneklem T-Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde analiz sonucunda hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının

(T(21)=-5.23, p<.05) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görüşmektedir. Katılımcıların ön test ve son testteki puan ortalamalarına bakıldığında ön test 2.32, son test puan ortalamalarının 2.66 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda anlamlılık değerinin son test puanları lehine olduğu söylenebilir.

Çevreye yönelik tutum puanlarının analiz sonuçlarına bakıldığında benzer şekilde (T(21)=-4.298, p<.05) anlamlı bir farklılaşmanın yaşandığı görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamasında ön test 2.37 ve son test 2.64 sonuçlarının varlığı, anlamlılık değerinin son test puanları lehine olduğunu işaret etmektedir.

Uygulama Sonrası Performans Temelli Okuma Yöntemi Kullanılan Gruptaki Katılımcıların Ön Test, Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 6

Performans Temelli Okuma Yöntemi Kullanılan Gruptaki Katılımcıların Ön Test, Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi İle Karşılaştırılması

Hayat bilgisi dersine yönelik tutum	*n*	*x*	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Ön test	24	2.49	.34	23	-.037	.971
Son test	24	2.48		23		
Çevreye yönelik tutum						
Ön test	24	2.54	.23	23	-.799	.433
Son test	24	2.58		23		

Tabloda 6'da performans temelli okuma yöntemi kullanılan gruptaki katılımcıların hayat bilgisi dersine ve çevreye yönelik tutumlarının ilişkili örneklem T-Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucuna bakıldığında hayat bilgisi tutum (T(23)= -.037, p> .05) ve çevreye yönelik tutum (T(23)= -.799, p> .05) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın yaşanmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası Ders Kitaplarının Kullanıldığı Gruptaki Katılımcıların Ön Test, Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 7

Ders Kitaplarının Kullanıldığı Gruptaki Katılımcıların Ön Test, Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi ile Karşılaştırılması

Hayat bilgisi dersine yönelik tutum	*n*	*x*	*ss*	*ss*	*t*	*p*
Ön test	26	2.37	.28	25	-.214	.832
Son test	26	2.38		25		
Çevreye yönelik tutum						
Ön test	26	2.48	.23	25	-.135	.893
Son test	26	2.47		25		

Tabloda 7'ye bakıldığında performans temelli okuma yöntemi kullanılan gruptaki katılımcıların hayat bilgisi dersine ve çevreye yönelik tutumlarının ilişkili örneklem T-Testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucunda hayat bilgisi tutum (T(23)= -.214 p> .05) ve çevreye yönelik tutum (T(25)= -.135 p> .05) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın yaşanmadığını söylemek mümkündür.

Uygulama Sonrası Tüm Grupların Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 8

Grupların Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Son Test Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	*ss*			
Etkileşimli okuma	22	2.66	0.24			
Performans temelli okuma	24	2.48	0.33			
Ders kitapları	26	2.38	0.34			
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***P***	***Anlamlılık***
Gruplar Arası	.914	2	.457	4.622	.013*	1-3*
Grup içi	6.824	69	.099			
Toplam	7.739	71				

*p<.05**

Tablo 8 de grupların hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının son test puanlarının tek yönlü ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde etkileşimli okuma grubunun ön test puan ortalamasının 2.66, performans temelli okuma grubunun 2.48 ve ders kitapları grubunun 2.38 olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonucuna göre gruplar arası istatistiki anlamlılık puanı kontrol edildiğinde ($F(2, 69)=.253$; $p<.05$), gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan Scheffe Post Hoc testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın etkileşimli okuma ve ders kitapları arasında yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 9

Grupların Çevreye Yönelik Tutumlarının Son Test Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	*ss*		
Etkileşimli okuma	22	2.64	0.16		
Performans Temeli okuma	24	2.58	0.28		
Ders kitapları	26	2.47	0.33		
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***P***
Gruplar Arası	.345	2	.173	2.220	.116
Grup içi	5.368	69	.078		
Toplam	5.713	71			

Tablo 9'a bakıldığında etkileşimli okuma grubunun ön test puan ortalamasının 2.64, performans temelli okuma grubunun 2.58 ve ders kitapları grubunun 2.47 olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonucuna göre gruplar arası istatistiki anlamlılık puanı kontrol edildiğinde ($F(2, 69)=.086$; $p>.05$), gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu anlamlılık değerine göre grupların denk olduğunu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarında etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi derslerinin, geleneksel yöntemlerle yapılan okumalar ve ders kitaplarının kullanılmasına göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle işlenen hayat bilgisi derslerinin öğrencilerin hem çevreye hem de hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını geliştirdiği görülürken; geleneksel okuma ve ders kitabı kullanılan grupta anlamlı bir değişimin yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak etkileşimli okumanın hayat bilgisi derslerinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri inceleyen Aykaç (2011), Turan (2012) ve Yasavur (2013), anlatım, altı şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası, grup çalışması, beyin fırtınası, tartışma, canlandırma, soru-cevap, görsel okuma ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, kullandıkları bu yöntem ve teknikler sayesinde derslerin daha aktif ve verimli geçtiğini de ifade etmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemi ile okunan resimli çocuk kitaplarında da birçok yöntem ve teknik bir arada kullanılmaktadır. Resimli çocuk kitabına, öğrencilerin seviyesine veya ortamın uygunluğuna bağlı olarak bir kitap içerisinde çok zengin öğretimler yapılabilir. Bu açıdan mevcut araştırmanın Aykaç (2011) ve Yasavur'un (2013) araştırmasını desteklediği söylenebilir.

Ütkür, Kabapınar ve Önder (2016), örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasına yönelik öğretmenlere bir eğitim vermiş ve yöntemin etkililiğine dair geri dönüşler almıştır. Örnek olay yöntemi sayesinde, sordukları soruların hem niceliğinin hem de niteliğini arttığını belirten öğretmenler bu yöntemin hayat bilgisi dersine kullanılmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemi ile okunan resimli çocuk kitaplarında da öğrencilere günlük yaşam sorunlarına çözümler üretmeleri beklenebilir. Bu durum resimli çocuk kitabında doğrudan geçen olay ilişkili olabileceği gibi dolaylı bir problemi de içerebilir. Bu sayede öğrenciler karşılaşmaları muhtemel olaylar üzerine düşünme, eleştirme ve sorgulama imkânı bulabilir.

Etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak öğrencilerin derslere yönelik değerlendirmeleri de yapılabilir. Çetinkaya ve diğerleri (2022), çeşitli masallar üzerinden oluşturdukları etkileşimli okuma planlarında canlandırma, soru-cevap, drama, örnek olay, tartışma vb. gibi etkinliklerle öğrencileri değerlendirmişlerdir. Benzer olarak Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner (2011) de hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin drama, gösteri, öz-akran değerlendirmesi, soru-cevap ve tartışma gibi alternatif değerlendirmelerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada kullanılan etkileşimli okuma yöntemi ile de öğrencilerin hayat bilgisi dersine ve çevreye yönelik değerlendirmeleri yapılmıştır. Buradan yola çıkılarak etkileşimli okumanın hayat bilgisi dersinde bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırma kapsamında, etkileşimli okumanın öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi de incelenmiş ve etkileşimli okumanın çevre tutumunu olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Küçük (2017) ve Çelikler, Aksan ve Yenikalaycı (2017) çevre eğitiminin, geçmişten günümüze önemli bir unsur olarak karşımızda durduğunu ve bu eğitimin ne kadar değerli olduğunu savunmaktadır. İnsanın çevresel bilincinin artması, çevre bilinci kazanması ve çevreye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi, kendi değer yargılarının ve düşünce biçiminin gelişmesiyle yakından

ilişkilidir (Dikicigil ve Gülersoy, 2020; Gülersoy, 2019; Pruneau vd., 2009). İnsanların çevreye yönelik tutumlarını ve bilinçlerini geliştirmede hangi eğitim araçlarına başvurulması gerektiği konusu bazı araştırmacılar tarafından tartışılmıştır (Chawla, 1992; Çolakoğlu, 2010). Mevcut araştırmanın sonuçlarına bakıldığında etkileşimli okumanın çevre tutumunu geliştirmede önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan çevre eğitimine ilişkin kazanımlara bakıldığında en fazla kazanım saatinin ilkokul kademesinde (82) bulunduğu görülmektedir. Aynı şekilde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da sadece 4. sınıfta 20 saat çevre kazanımı bulunurken, 5, 6 ve 7. Sınıflarda bu sayı 20'nin altındadır. Bu durum, öğrencilere çevre eğitimi kazandırılması için ilkokul döneminin ne kadar kritik bir dönem olduğunu göstermektedir. Bu dönemde kazanılan çevre eğitimi, öğrencilerin sonraki eğitim kademelerine de etki edecek ve hayatlarında çevrenin önemini anlamalarını sağlayacaktır. Sınıflarında etkileşimli okuma yöntemini kullanan öğretmenlerin, öğrencileri bu kazanımlara ulaştırmada daha etkili bir yol izlemiş olacağı savunulabilir. Ayrıca bu öğrencilerin etkileşimli okuma bağlamında kullanılan resimli çocuk kitapları sayesinde de ders kitaplarına göre daha zengin bir yaşantıya sahip olacakları ifade edilebilir.

Öğrencileri yeni durumlarla ve farklı olaylarla karşılaşmak, çevre tutumlarını etkileyebilecek ve değiştirebilecek önemli bir adımdır (Sakallı-Uğurlu, 2018). İlkokul, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını, olgunlaşmalarını ve duyarlılıklarını geliştiren temel bir eğitim kademesidir (Atasoy, 2019; Çelikler, Aksan ve Yenikalaycı, 2019). Özellikle 7-8 yaşlarına denk gelen bu kademe, öğrencilerin yeni şemalarla karşılaşıp bunları daha kolay kavrayabilecekleri bir yaş dönemidir. Çocukların doğa ile uyum içerisinde yaşamayı anlamaması ve buna yönelik somut adımlar atmaması çevre, insan, bitki ve hayvanlar için de oldukça önemli olup çevre sağlığını etkileyen bir durumdur (Miser, 2010; Öcal ve Dinç, 2018). Bu araştırmada etkileşimli okuma yöntemi 4. Sınıftaki öğrencilerin katılımıyla uygulanmış ve öğrencilerin çevre tutumlarının geliştiği görülmüştür. Etkileşimli okuma diğer ilkokul kademelerinde de uygulanarak öğrencilerin daha küçük yaşlarda olumlu bir çevre tutumu kazanmalarına yardımcı olabilir. Çünkü küçük yaştaki öğrenciler, büyüklerle kıyaslandığında doğaya karşı daha duyarlı olma ve çevrelerini temiz tutma eğilimindedir (Bogner ve Wilhelm, 1996; Özsoy, 2012; Özsoy ve Ahi, 2014; Peker ve Ceylan, 2020).

Doğa yürüyüşler, kamp kurma, çevre gezileri ve çevreyle etkileşime girmeye imkân tanıyan her türlü etkinlik, öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarını ve tutumlarını etkilemektedir (Oweini ve Houri, 2006). Ayrıca okullarda gerçekleştirilen çevre tiyatroları, çevre eğitimleri, bilgi yarışmaları veya çevresel projeler de öğrencilerin çevre tutumu etkileyen unsurlar arasındadır (Ertürk, 2017). Bütün bu etkinlikleri uy-

gulayacak öğretmenlerin hem donanımlı olması hem de maddi ve manevi imkânları taşıması gerekmektedir. Bu durum okul, öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından çeşitli sorunlara yol açabilir. Bunun yerine öğretmenler resimli çocuk kitaplarını etkileşimli okuma yöntemi ile okuyarak öğrencilerin bazı çevresel olayları deneyimlemelerini sağlayabilir. Köşker (2013), Kurt Gökçeli (2015), Yoleri (2012) ve Binici'nin (2007) de ifade ettiği gibi çevre eğitimi erken yaşlarda başlamalıdır. Etkileşimli okuma sayesinde öğretmenler, öğrencilerin yaşlarına uygun kitabı seçerek onları düzeylerine göre çevre eğitimini işleyebilir. Genellikle sınıf ortamlarında kullanılan etkileşimli okuma yöntemi sayesinde hem hayat bilgisi dersleri verimli işlenmiş olur hem de ortaya çıkabilecek pek çok sorunun önüne geçilebilir.

Öneriler

1. Bu araştırmada hayat bilgisi dersi içerisindeki çevre farkındalığına yönelik kazanımları içeren resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Resimli çocuk kitapları içerisinde matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi diğer derslere yönelik konu ve temalar da işlenmektedir. Farklı araştırmacılar bu dersler özelinde kitaplar seçerek araştırmalar yürütebilir.
2. Mevcut araştırma hayat bilgisi dersi, 3. Sınıf öğrencileri ve 6 kazanım ele alınarak 5 haftada tamamlanmıştır. Resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilecek başka araştırmalarda seçilecek ders, sınıf düzeyi, kazanım sayısı ve uygulama süresi değiştirilebilir.
3. Araştırmanın sonuçları, etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi derslerinin, öğrencilerin derse ve çevreyle olan tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenleri bu araştırmanın sonuçları bağlı kalıp hayat bilgisi derslerinde resimli çocuk kitaplarını ve etkileşimli okuma yöntemini kullanabilir.
4. Bu araştırmada etkileşimli okuma ve resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Etkileşimli okuma ve resimli çocuk kitaplarının kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası pek çok kaynağa ulaşmak mümkündür. Buradan yola çıkarak, araştırmayı inceleyen velilerin, evlerinde etkileşimli okuma yöntemini ve resimli çocuk kitaplarını kullanmasının önem arz ettiği söylenebilir.

Kaynakça

Akcan, E., ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). An analysis of life studies textbooks in terms of diversities. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, 42*(1), 423-459. https://doi.org/10.17152/gefad.951327

Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.

Aktan, O. (2012). *100 temel eserlerde yer alan değerlerle sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin uyumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi, 1*(2), 44-55.

Akyürek-Tay, B. ve Tay, B. (2009). *Hayat bilgisi öğretiminde yapılandırmacılık*. Maya Akademi.

Allen, A. M., Allen, D. N., and Sigler, G. (1993). Changes in sex-role stereotyping in caldecott medal award picture books 1938—1988. *Journal of Research in Childhood Education, 7*(2), 67-73. https://doi.org/10.1080/02568549309594842.

Aram, D., and Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*, 202-224.

Atasoy, E. (2019). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Sentez Yayınları.

Ateş, Seyit (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences 10*(1), 1567-1585.

Aydemir, H. ve Özel, A. (2017). Türkçe dersinde kullanılan kitapların değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 12*(6), 77-88. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9711.

Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Naturel Yayıncılık.

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19* (1) 113-126.

Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, yeti ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.

Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(14), 9-28.

Bennett, K.K., Weigel, D.J. and Martin, S.S. (2002). Children's acquisitions of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly, 17* (3), 297–317. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7.

Birinci, N. (2007). *Kurum ve kuruluşların ön sözleri*. X-press Printing.

Bogner, F. X. and Manfred G. W. (1996). Environmental perspectives of pupils: the development of an attitude and behaviour scale. *Environmentalist, 16*(2), 95-110.

Bryant, J. D. S. (2016). *Let's give them something to talk about: Supporting primary African American students' language through dialogic reading*. University of Missouri-Saint Louis.

Bütün-Kar, E. (2021). Hayat bilgisi dersinde kavram karikatürü kullanımının hayat bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1291-1316. https://doi.org/10.17679/inuefd.842099.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.

Ceylan, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Chawla, L. (1992). Research priorities in environmental education. *Children's Environments, 9*(1), 68-71.

Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2012). *Research methods in education*. Routledge.

Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programında 4. ve 5. sınıfta kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin kazanımların içeriğe yansıması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 16*(36), 7-38.

Çelikler, D., Aksan, Z., ve Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 425-438. https://doi.org/10.17679/inuefd.450030.

Çetin, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 640-651.

Çetin, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(32), 163-176. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.258.9.

Çetin, P. (2011). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çetinkaya, F. Ç., Durmaz, M., ve Sönmez, M. (2019). Bir metinlerarasılık örneği: Kırmızı başlıklı kız varyantları. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 20*(3).

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research, 11*(60). http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825.

Çetinkaya, F., Topçam, A. B., Sönmez, M., Durmaz, M., Yıldırım, K., Sezer, S. ve Sezer B. B. (2020). *Geleneksel, karşı, eşitlikçi örneklerle masallarla etkileşimli okuma*. Eğiten Kitap.

Çolakoğlu, E. (2010). Haklar söyleminde çevre eğitiminin yeri ve Türkiye'de çevre eğitiminin anayasal dayanakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 23*(88), 151-171.

Demir, Z. M. (2016). *İlkokul öğrencilerine yönelik çevre tutum ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Deniz, E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Pegem Akademi.

Dikicigil, Ö. and Gülersoy, A.E. (2020). Social studies pre-service teachers' awareness of environmental ethics. *Ilkogretim Online- Elementary Education Online, 19*(3), 1579-1591. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734482.

Dinçer Çengeloğlu, G. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi (5. Baskı)*. Beta Yayıncılık.

Erbaş, A. A. ve Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansıma durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23* (3), 785-813. https://doi.org/10.17556/erziefd.841337.

Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(02), 193-206. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307.

Erol, B. ve Kıroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 32*, 155-176.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 12-24. https://doi.org/10.17679/inuefd.354142.

Ganotice Jr. F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B. and Lee, W. Y. (2017) Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies, 43*(1), 51-66, https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1238340.

Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. *Turkish Studies, 13*(11), 543-560.

Gömleksiz, M. N., Yetkiner, A., ve Yıldırım, F. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences, 6*(1), 823-840.

Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. and Dunn, L. (2009). *Literacy for young children*. Crown Press.

Gülener, S. (2010). *Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.

Gülersoy, A. E. (2019). *İnsan-doğa ilişkiselliğinde sürdürülebilirliğin yeniden düşünülmesi*. Pegem Akademi.

Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansıması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gündüz, E. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Güven, S. ve Püsküllü, A. M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual, Social Educational Science, 3*(2), 75-86.

Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 134-161.

Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (1), 115-128.

Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Hargrave, C. A., and Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 75-90. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1.

Ira, N., Ira, G. O., and Gecer, A. (2019). Orff yaklaşımına dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve basari düzeyi üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal of Educational Research, 13*(30), 270-287. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.16.

İşeri, K. (2010). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. Pegem Akademi.

Justice, L. M., and Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. International Reading Association.

Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising ınterventions for promoting emergent literacy skills three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113. https://doi.org/10.1177/02711214030230030101.

Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., and Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 143-156. Doi: http://dx.doi.org/10.1177/02711214050250030201.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Maya.

Kahya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Karabağ, G. ve İnal, S. (2013). *Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi*. Pegem Akademi.

Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6. ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler*. Grafiker Tasarım.

Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(3), 341-355.

Kurt-Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kush, J. C, Watkins, W. M., and Brookhart, M. S. (2005). The temporal interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*, 29-44.

Kush, J. C., Watkins, M. W., and Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44. https://doi.org/10.1080/13803610500110141.

Küçük, N. (2017). *Ortaokullarda uygulamalı çevre eğitiminin çevre bilinci üzerine etkisi (Balıkesir örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Lever, R. (2008). *Discussing stories: Using a dialogic reading intervention to improve kindergartner's oral narrative construction* [Unpublished Master Thesis]. Carleton University.

Lever, R., and Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002.

Mantzicopoulos, P., and Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory Into Practice,*

50, 269–276. doi:10.1080/00405841.2011.607372. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607372.

McMonigle, T. (2012). *Exploring parents' understanding and applicatıon of dialogic reading while teaching their preschoolers the social skills associated with courage, empathy, and love* [Unpublished Doctorate Thesis]. The Florida State University.

Melhuish, E. C., M. B. Phan, K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, and B. Taggart (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues 64* (1): 95–114. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x.

Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi, 14*(3), 89-94. https://doi.org/10.5222/j.child.2014.089.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1,2 ve 3. sınıflar).* https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

Miser, R. (2010). *Çevre eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği Yayınları.

Thomas, N., Colin, C., and Leybaert, J. (2019). Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(6), 837-859. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678924.

Oker, D. (2019). *Hayat bilgisi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Oker, D., ve Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 10*(2), 731-756. https://doi.org/10.23863/kalem.2020.173.

Oweini, A., and Houri, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among lebanese college students. *Applied Environmental Education and Communication, 5*, 95-105.

Owens, W. T., and Nowell, L. S. (2001). More than just pictures: Using picture story books to broaden young learners' social consciousness. *The Social Studies, 92*(1), 33-40. https://doi.org/10.1080/00377990109603973.

Öcal, T. ve Dinç, Y. (2018). *Beşeri çevre sorunları*. Pegem Akademi.

Öksüz, H. İ., keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(1), 13-31.

Önal, H., ve Kaya N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(16), 21-39.

Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(4), 1-26.

Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 172-204. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m.

Öztürk-Yılmaz, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının disiplinler arası öğretimde kullanımı konusunda görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Peker, R., ve Ceylan, S. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, TBMM 100. Yıl Özel Sayısı, 60-90. https://doi.org/10.33905/bseusbed.747762.

Pruneau, D., Freiman, V., Barbier, P.V., and Langis, J. (2009). Helping young students to better pose an environmental problem. *Applied Environmental Education and Communication, 8*,105-113. https://doi.org/10.1080/15330150903133678.

Ruddell, R. B., and Unrau, N. J. (2004). *Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher*. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), Theoretical models and processes of reading (pp. 1462-1521). International Reading Association.

Sağlam, H. İ. (2015). *Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi*. Nobel.

Sakallı-Uğurlu, N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi*. İmge Kitabevi.

Sarikaya, İ., Özgöl, M., ve Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online, 16*(3). https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330237.

Sawyer, W. F. (2009). *Growing up with literature* (5th edition). Delmar.

Seçer, İ. (2013) *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.

Sibel, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 1117-1139.

Silvern, S. (1985) Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education, 62* (1), p.44.

Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Milli Eğitim Basımevi.

Sun, C. H. (2020). Interactive Picture Book Read-alouds to the Rescue: Developing Emerging College EFL Learners' Word Inference Ability. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 63*(5), 509-517. https://doi.org/10.1002/jaal.1010.

Şimşek, Ö. F. (2007), *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks.

Thomas, N., Colin, C., and Leybaert, J. (2019). Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(6), 837-859. DOI: https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678924.

Trivette, C. M., and Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning, 1*(2), 1-12.

Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılan sıklıkları (Siirt ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi üniversitesi.

Uçuş-Güldalı, Ş., Demirbaş, İ., Gafa, İ., Yıldız, Z., ve Sönmez, K. (2017). Çocuk kitaplarının hayat bilgisi öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(27), 408-441.

Ulferts, H., Wolf, K. M., and Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child development, 90*(5), 1474-1489. https://doi.org/10.1111/cdev.13296.

Ütkür, N., Kabapinar, Y., ve Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *HAYEF Journal of Education, 13*(2), 41-58.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552.

Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Yasavur, H. (2013). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Malatya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(7), 849-858. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4838.

Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yoleri, S. (2012). Çocuk ve Çevre: Okul öncesi çocuklar arasında çevre bilinci oluşturma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 100-111.

Zayimoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 239-251.

Zengin, A.Y., ve Zengin, N. (2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Truva Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3113-3138)

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi: Öykü Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bengü TÜRKOĞLU[1]

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, turkoglubengu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6347-691X.

Gönderilme Tarihi: 14.08.2022 Kabul Tarihi: 24.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1161793

Atıf: "Türkoğlu, B. (2023). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi: Öykü kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 3113-3138. DOI: 10.37669/milliegitim.1161793"

Öz

Okul öncesi dönemde hem normal gelişim gösteren hem de engeli olan çocuklar için öykü kitapları hiç şüphesiz ki değerler eğitimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan öykü kitaplarında hangi değerlere ne kadar sıklıkla yer verildiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi dönem çocukları için uygun olan ve Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan 38 adet öykü kitabı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 24 değerden oluşan Değerler Kontrol Listesi kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında doküman analizi yöntemi, verilerin analizi aşamasında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sevgi, mutluluk, işbirliği, arkadaşlık ve özgürlük değerlerinin öykü kitaplarında en çok rastlanan değerler; çalışkanlık, merhamet, barış, alçak gönüllülük, vatanseverlik ve adalet değerlerinin ise öykü kitaplarında en az yer verilen değerler olduğu belirlenmiştir. Öykü kitaplarındaki toplam cümle sayısıyla karşılaştırıldığında değer ifade eden cümlelerin toplam cümleye oranı %52,4'tür. Öykü kitaplarında Değerler Kontrol Listesi'ndeki tüm değerlere farklı oranlarda ve farklı değer ifadeleriyle yer verildiği tespit edilmiştir. Bütün öykü kitaplarında sevgi ve mutluluk değerlerine vurgu yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçlarının öğretmenlere, ebeveynlere, yazarlara ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *kapsayıcı erken çocukluk eğitimi, değerler, öykü kitapları, engeli olan çocuklar*

* Bu çalışmanın bir bölümü 10-13 Eylül 2020 tarihlerinde Eskişehir'de düzenlenen VII. Internetional Eurasian Educational Research Congress – EJER2020'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Examination of the Values in the Storybooks in the Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities

Abstract

Storybooks undoubtedly take a very important place in terms of values education for both typically developing children and children with disabilities in the preschool period. This study aimed to determine which values and how often are included in the storybooks in the Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities. The collection, analysis, and interpretation of the data in the study were performed based on the qualitative research method. The sample of the research consisted of 38 storybooks suitable for preschool children and included in the Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities. The Values Checklist consisting of 24 values was used as the data collection tool in the study. The document analysis method and the content analysis method were used for data collection and data analysis, respectively. As a result of the study, it was revealed that love, happiness, cooperation, friendship, and freedom were the most common values, while hard work, compassion, peace, humility, patriotism, and justice were the least included values in the storybooks. The ratio of sentences expressing value to the total sentences was 52.4% compared to the total number of sentences in storybooks. It was determined that all values in the Values Checklist were included in the storybooks at different rates and with different expressions of values. The values of love and happiness were emphasized in all storybooks. Various recommendations were made within the scope of the results achieved. The study results are expected to contribute to teachers, parents, authors, and researchers.

Keywords: *inclusive early childhood education, values, storybooks, children with disabilities*

Giriş

Eğitim bağlamında kapsayıcılık, farklılıklar veya engellilik durumuna bakılmaksızın tüm çocukların birlikte öğrenmesi gerektiği fikrine dayanır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim; engelli çocukların akranlarıyla birlikte okula gitmelerine imkân tanıyarak, hem akademik hem de sosyal açıdan başarılı olmaları için yeterli desteği vererek, topluluklara, ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağlar (Rieser, 2008). Ayrıca engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okullara devam etmesi, engellerin ve önyargıların yıkılmasına, insanların farklılıkları daha fazla kabul eder hâle gelmesine ve herkesin daha dostça bir ortamdan yararlanmasına yardımcı olmaktadır (Lord, Guernsey, Balfe, Karr ve deFranco, 2012). Bunun yanı sıra engelli çocuklar için ayrı bir eğitimin verilmesi uzun vadede uygun maliyetli ve sürdürülebilir değildir. Çünkü çoğu zaman ayrımcılık, engelli çocuklar için yetersiz eğitime yol

açar (United Nations, 2016). Kapsayıcı eğitimin hedeflerine, herkese eşit değer veren ve okulları toplumsal kaynaklar olarak gören ortamlar ve sistemler içerisinde ulaşılır. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerle ilgilidir ve bireyin öğrenme fırsatlarına anlamlı katılımını artırmayı, eğitimden ve toplumdan dışlanmalarını azaltmayı amaçlar. Sonuç olarak, tüm öğrenciler için hak temelli, kapsayıcı eğitim bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç duyar (UNICEF ve UNESCO, 2007).

"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün faydalanıcı olduğu ve UNICEF'in teknik desteği ile yürütülmekte olan ve üç yıl sürecek olan bir projedir. Bu projenin temel hedefi; engeli olan 3-7 yaş arası çocuklara kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla çocukların erken çocukluk eğitimine ve ilkokul birinci sınıfa erişimlerini artırmaktır. Bu proje ile ulaşılmak istenen diğer hedefler ise şöyledir:

1. Kapsayıcı eğitime katılan tüm çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin iyileştirilmesi,

2. 3-7 yaş arasında engeli olan çocukların ailelerinin ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin kapsayıcı eğitim hakları, imkânları ve okul-aile iş birliğinin önemi hakkındaki farkındalıklarının artırılması,

3. Karar vericilerin, engeli olmayan çocukların aileleri ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin, engeli olan çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim alma haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu konuda desteklerinin sağlanması,

4. Öğretmenlere, 3-7 yaş arası tüm çocuklara kaliteli kapsayıcı eğitim sunabilecekleri şekilde bilgi ve becerilerin kazandırılması,

5. Türkiye'deki erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi,

6. Eğitim personeli, anne-babalar/aileler ve diğer ilgili tüm paydaşların, engeli olan ve olmayan tüm çocuklar adına daha çok iş birliği içinde çalışmalarının sağlanması,

7. Engeli olan çocukların erken çocukluk eğitimine dahil edilmesi konusunda toplum genelinde tutum değişimi sağlanmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

İnsanların birbirlerini anlayabilmeleri, her yönüyle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için davranışlarının temelinde insani değerlerin yer alması oldukça önemlidir. Bireyin davranış temellerinin atıldığı süreçse gelişim ve öğrenme potansiyelinin oldukça

hızlı olduğu erken çocukluk dönemidir (Uzun ve Köse, 2017). Bu dönemde kazanılan davranışlar bireyin kişilik yapısını oluşturarak yetişkinlik yaşantısını da şekillendirmektedir (Oktay, 2010). Erken çocukluk döneminde evde aile, okulda öğretmen desteğiyle verilen değerler eğitimiyle çocuğun doğuştan getirdiği iyi yönler ortaya çıkarılarak çocuğun kişilik gelişimi desteklenebilir ve bu sayede topluma sağlıklı bireyler kazandırılabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Avrupa 2020 Stratejisi (Council of the European Union, 2009a, 2009b) kapsamındaki beş ana hedeften biri eğitimle ilgilidir ve bu hedef, Avrupa eğitim sistemlerinde değerlerin önemini açıkça vurgulamaktadır. Eğitim ve öğretimde Avrupa işbirliğine yönelik stratejik bir çerçeve olan Eğitim ve Öğretim 2020, dört stratejik hedefin üçüncüsünde eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etmeye odaklanır. Bu amaç çerçevesinde "eğitim, kültürlerarası yetkinlikleri, demokratik değerleri, temel haklara ve çevreye saygıyı teşvik etmeli ve ayrıca tüm gençleri farklı geçmişlerden gelen akranlarıyla olumlu etkileşimlerde bulunmaları için donatarak her türlü ayrımcılıkla mücadele etmelidir." ifadesiyle değerlerin önemi ortaya koymaktadır (Council of the European Union, 2009b). Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Konferansı (UNESCO, 2008) raporunda "kapsayıcı eğitimin, inşa edilecek toplum tipi ve geliştirilecek ideal insanla ilgili bir dizi anlayış ve değere dayandığı; daha barışçıl, çeşitlilik ve farklılıklara saygılı, daha kapsayıcı toplumlara sahip olmak için öğrencilerin ister okullarda ister resmi olmayan ortamlarda değerleri eğitimlerinde geliştirme ve deneyimleme fırsatına sahip olmaları esastır." görüşü benimsenmiştir. Kapsayıcı eğitimi gerçekleştirebilmek için anayasal garantiler ve politikalar, müfredat, öğretmen yetiştirme sistemleri, materyaller, öğrenme ortamları, metodolojiler, kaynak tahsisi gibi değişiklikleri içeren kapsamlı bir okul sistemi reformu gerekmektedir. Bu reform kapsamında tüm insanların, çeşitlilik ve farklılıkları hoş karşıladıkları, bunları sorundan ziyade fırsat olarak gördükleri bir ortam oluşturmak oldukça önemlidir (UNESCO, 2008). Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme "insan potansiyelinin, haysiyet ve öz değer duygusunun tam gelişimi ve insan haklarına, temel özgürlüklere ve insan çeşitliliğine saygının güçlendirilmesi" amacıyla engellilerin eğitim hakkını tanır, bu hakkın ayrımcılık olmaksızın ve fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesine yönelik her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi ve yaşam boyu öğrenme imkânlarını destekler (United Nations, 2006).

Araştırmanın Amacı

Erken çocukluk döneminde hedeflenen değerler çocuklara kitap, dergi, yazılım, film, çizgi film, TV ve çocuk programları vasıtasıyla kolaylıkla kazandırılabilir. Bu dönemdeki hem normal gelişim gösteren hem de engeli olan çocuklar için resimli öykü kitapları hiç şüphesiz ki değerler eğitimi açısından oldukça önemli bir yere sa-

hiptir. "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında öykü kitapları, çocuk etkinlik kitapları, öğretmen etkinlik kitapları, öğretmen eğitim kılavuzu, aile ve toplum kılavuzları, poster ve broşürler, ulusal konferans kitapçığı gibi çeşitli materyaller hazırlanmıştır. Bu çalışmada "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi"nde yer alan öykü kitaplarında hangi değerlere ne kadar sıklıkla yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın alt amaçları ise;

1. Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlerin toplam cümle sayısına oranı nedir?

2. Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değer ifade eden cümlelerin her bir değere göre oranı nedir?

3. Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında her bir değere yer verilme durumu nedir?

4. Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlere vurgu yapan ifadeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan öykü kitaplarındaki değerlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma, problemin doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına ve algılanmasına ilişkin sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016; Seale, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma, öykü kitaplarında yer alan değerlerin Değerler Kontrol Listesi'ne göre uzmanlar tarafından değerlendirilmesini içerdiği için Etik Kurul izni alınmamıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış öykü kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi dönem çocukları için uygun olan ve Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan 38 adet öykü kitabı oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm

durumları çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın ölçütü; kullanılan öykü kitaplarının Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde kullanılan öykü kitapları olmasıdır. Araştırmanın temel amacına uygun olarak incelenen 38 adet öykü kitabı şunlardır: (1) Ahmet'in Kuşları, (2) Fırat ve Lokum, (3) Uyumayı Sevmeyen Efe, (4) Gitar Dersi, (5) Köpeğim Aydede, (6) Ağaç Doktorları, (7) Ayşe'nin Ayakkabıları, (8) Ceyda'nın Resimleri, (9) Daireler Ormanın Kralı, (10) Dans Zamanı, (11) Elma ile Gelen Arkadaşlık, (12) En Hızlı Atlet Benim, (13) Hayal Kurmak Güzeldir, (14) Kardan Adam Hiç Üşür mü?, (15) Kedili Öykü, (16) Kırmızı Tramvay, (17) Sevgi Orkestrası, (18) Sevginin Hayal Halkaları, (19) Uçurtma Seven Arda, (20) Uzay Yolcuları, (21) Üzümlü Kurabiye, (22) Yardımlaşma Halısı, (23) Dans Eden Damla, (24) Kamp Ateşi, (25) Mete'yi Çok Seviyorum, (26) Parıltılı Top, (27) Renklerle Dans Eden Ateş Böcekleri, (28) Bahçenin Şarkısı, (29) Eğlenceli Aynalar, (30) Hışırtı, (31) Kediler Ne Der?, (32) Konuşan Tabaklar, (33) Kütüphanede Bir Masa, (34) Mavi Sahil, (35) Mektup Arkadaşım, (36) Renk Renk Kelebek, (37) Şampiyon Takım, (38) Tren Yolculuğu'dur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 24 değerden oluşan değer listesi kullanılmıştır. Değer listesi oluşturulurken öncelikle Yaşayan Değerler Listesi, Rokeach'ın Değer Sınıflaması, Schwartz'ın Değer Sınıflaması, UNESCO Değer Listesi ve okul öncesi dönem çocuk kitaplarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda tespit edilen değerler belirlenmiştir. Daha sonra değerler eğitimi konusunda çalışmalar yapan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak tespit edilen değerler arasından yirmi dört değer seçilerek Değerler Kontrol Listesi oluşturulmuştur. Bu listenin oluşturulmasında çocukların tüm yaşantıları boyunca onlara pusula olacak evrensel değerlere yer verilmeye çalışılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda çalışmada Yaşayan Değerler Listesi'nden sevgi, saygı, mutluluk, işbirliği, dürüstlük, sorumluluk, alçak gönüllülük, hoşgörü, özgürlük, barış; Rokeach Değer Sınıflaması'ndan arkadaşlık, nezaket; Schwartz Değer Sınıflaması'ndan adalet, doğayı koruma, merhamet; UNESCO Değer Listesi'nden yardımseverlik, misafirperverlik, çalışkanlık, vatanseverlik, aile birliği; okul öncesi dönem çocuk kitaplarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda tespit edilen değerlerden ise paylaşmak, özgüven, empati ve kurallara uyma değerlerine yer verilmiştir. Öncelikle Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan her bir öykü kitabında tespit edilen değerler, daha sonra öykü kitaplarının tamamında her bir değere vurgu yapan ifadeler ve ifade sayıları belirlenmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Değerlerin Listesi

Sevgi	Saygı	Mutluluk	Yardımseverlik	İşbirliği	Dürüstlük
Hoşgörü	Özgürlük	Alçak gönüllülük	Misafirperverlik	Merhamet	Arkadaşlık
Paylaşmak	Doğayı koruma	Kurallara uyma	Sorumluluk	Çalışkanlık	Vatanseverlik
Özgüven	Adalet	Empati	Aile birliği	Barış	Nezaket

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan değerlerin listesi şu şekildedir: Sevgi, saygı, mutluluk, yardımseverlik, işbirliği, dürüstlük, sorumluluk, alçak gönüllülük, hoşgörü, özgürlük, paylaşmak, misafirperverlik, merhamet, arkadaşlık, çalışkanlık, doğayı koruma, özgüven, adalet, empati, aile birliği, barış, nezaket, vatanseverlik ve kurallara uyma.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında doküman analizi yöntemi, verilerin analizi aşamasında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini içeren bir yöntemdir ve büyük ölçüde hedef dokümanın taranmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ise, yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve yirmi dört değerden oluşan "Değerler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. İlk aşamada Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan her bir öykü kitabı herhangi bir analize tabi tutulmadan okunmuştur. İkinci aşamada her bir öykü kitabı Değerler Kontrol Listesi'ndeki değerlere göre analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada ise aradan belli bir süre geçtikten sonra araştırmacı tarafından her bir öykü kitabı tekrar okunmuş ve Değerler Kontrol Listesi'ndeki değerlere göre tekrar analiz edilmiştir. Son aşamada beş bağımsız alan uzmanı araştırmacı tarafından kitaplar okunarak öykü kitapları Değerler Kontrol Listesi'ndeki değerlere göre değerlendirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada iç geçerliliği arttırmak amacıyla öykü kitapları araştırmacı tarafından farklı zamanlarda okunarak değerlendirmeler gözden geçirilmiş ve verileri çözümleme, yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. İç güvenirliği sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen veriler üzerinde beş bağımsız alan uzmanı araştırmacı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen öykü

kitaplarını Değerler Kontrol Listesi'ne göre değerlendirmiş ve ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Değerlendirme sonucunda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman tarafından (1994) önerilen güvenirlik formülü Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 kullanılmıştır. Çalışmanın güvenirliği %91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplamasında uyuşum yüzdesi % 70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dış geçerliği sağlamak amacıyla araştırmanın modeli, örneklemi ve veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi gibi araştırmadaki tüm süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için veri kaynaklarına dair gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılarak dış güvenirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi"nde yer alan öykü kitaplarında hangi değerlere ne kadar sıklıkla yer verildiğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan Değerler Kontrol Listesi'nden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan *"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlerin toplam cümle sayısına oranı nedir?"* sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlerin toplam cümleye oranı

Değerler	Her Bir Değere Göre Cümle Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Her Bir Değerin Toplam Cümleye Oranı (%)
Sevgi	168		9,4
Mutluluk	151		8,4
İşbirliği	124		7,0
Arkadaşlık	85		4,8
Özgürlük	76		4,3
Nezaket	47		2,6
Dürüstlük	43		2,4
Kurallara Uyma	33		1,8
Aile birliği	24		1,3
Yardımseverlik	23		1,3
Empati	21		1,2
Paylaşmak	20		1,1
Doğayı koruma	19	1784	1,1
Özgüven	17		1,0
Misafirperverlik	14		0,8
Saygı	14		0,8
Sorumluluk	11		0,6
Hoşgörü	10		0,5
Çalışkanlık	9		0,5
Merhamet	7		0,4
Barış	7		0,4
Alçak gönüllülük	5		0,3
Vatanseverlik	4		0,2
Adalet	3		0,2
Toplam	935		52,4

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki her bir değerin toplam cümle sayısına oranı Tablo 2'de verilmektedir. İncelenen öykü kitaplarında toplam 1784 cümle kullanılmıştır. Bu cümlelerden %52,4'ü değer ifade etmektedir. Yani öykü kitaplarındaki toplam cümle sayısıyla karşılaştı-

rıldığında değer ifade eden cümlelerin toplam cümleye oranı %52,4'tür. İncelenen eserler olaya dayalı metinler olduğu için olayı anlatan ve geçiş cümlelerinin çok fazla olması gerektiği düşünüldüğünde %52,4 oranında değer ifade eden cümle bulunması oldukça yüksek bir sonuçtur. Bu nedenle Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında değerlere oldukça sık yer verildiği söylenebilir.

Proje kapsamındaki öykü kitaplarında en fazla yer alan üç değer sevgi, mutluluk ve işbirliğidir. Öykü kitaplarında bu üç değerden sonra arkadaşlık, özgürlük, nezaket, dürüstlük ve kurallara uyma değerlerine de yer verildiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerinin incelendiği çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken değerlerin sevgi, işbirliği, saygı, paylaşma, sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük, yardımlaşma değerleri olduğu ortaya konmuştur (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015). Alanyazında çocuk kitaplarında yer verilen değerlerin incelendiği çalışmalarda da sevgi (Cengiz ve Duran, 2017; Dirican, 2013; Işıtan, 2014; Selek, 2014), mutluluk (Cengiz ve Duran, 2017; Dirican, 2013; Turan ve Ulutaş, 2016) ve işbirliği (Cengiz ve Duran, 2017; Işıtan, 2014) değerlerine sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik taşımaktadır.

Proje kapsamındaki öykü kitaplarında en az yer alan üç değer ise alçakgönüllülük, vatanseverlik ve adalettir. Öykü kitaplarında misafirperverlik, saygı, sorumluluk, hoşgörü, çalışkanlık, merhamet ve barış değerlerine de az yer verildiği belirlenmiştir. Oysaki eşitlik, adalet, hoşgörü, güven, doğruluk, barış gibi değerlere sahip ve bu değerleri davranış hâline getiren bireyler yetiştirmek eğitim açısından oldukça önemlidir (Çağlar, 2005). Alanyazında çocuk kitaplarında yer verilen değerlerin incelendiği çalışmalarda da alçakgönüllülük (Cengiz ve Duran, 2017), vatanseverlik (Cengiz ve Duran, 2017), adalet (Dirican, 2013) ve barış (Dirican, 2013) değerlerine daha az yer verildiği belirlenmiştir. Ancak Akbalık (2015), Bildirici ve Bulut Pedük (2017), Dilek (2017), Erdal (2009), Gökçe (2008) ve Şifa Kantar (2014) tarafından yapılan çalışmalarda çalışkanlık değerine; Dilek (2017) ve Selek (2014) tarafından yapılan çalışmalarda merhamet değerine sıklıkla yer verildiği görülmüştür.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan *"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değer ifade eden cümlelerin her bir değere göre oranı nedir?"* sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değer ifade eden cümlelerin her bir değere göre oranı

Değerler	Her Bir Değere Göre Cümle Sayısı (N)	Her Bir Değerin, Değer İfade Eden Cümle Sayısına Oranı (%)
Sevgi	168	18,0
Mutluluk	151	16,1
İşbirliği	124	13,3
Arkadaşlık	85	9,1
Özgürlük	76	8,1
Nezaket	47	5,0
Dürüstlük	43	4,6
Kurallara Uyma	33	3,5
Aile birliği	24	2,6
Yardımseverlik	23	2,5
Empati	21	2,2
Paylaşmak	20	2,1
Doğayı koruma	19	2,0
Özgüven	17	1,8
Misafirperverlik	14	1,5
Saygı	14	1,5
Sorumluluk	11	1,2
Hoşgörü	10	1,1
Çalışkanlık	9	1,0
Merhamet	7	0,8
Barış	7	0,8
Alçak gönüllülük	5	0,5
Vatanseverlik	4	0,4
Adalet	3	0,3
Toplam	935	100,0

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında değer ifade eden cümlelerin her bir değere göre dağılımları Tablo 3'te verilmektedir. Sevgi, mutluluk ve işbirliği değerlerinin değer ifade eden cümlelere oranına baktığımızda oranların yüzde 10'un üzerinde olduğu; merhamet, barış, alçak-

gönüllülük, vatanseverlik ve adalet değerlerinin değer ifade eden cümlelere oranının ise yüzde 1'in altında olduğu görülmektedir. Toplam 935 değer ifade eden cümlenin 911'inde yalnızca bir değer; 12'inde ise iki faklı değer (toplam 24 değer ifade eden cümle) ifadesi tespit edilmiştir.

Sevgi tüm duygu ve değerlerin temelini oluşturur (Coşkun Keskin ve Serttaş, 2018; Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2018). Bu nedenle Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında en çok sevgi değerine yer verildiği düşünülmektedir. Sevgi tüm değerleri içine alan bir değerdir. Sevginin olmadığı yerde merhamet, barış, vatanseverlik gibi değerlerden bahsetmek çok zordur (Aydın ve Öksüz, 2021). Sevgi ve yardımseverlik sosyal değerlere (Spranger, 2001); adalet, saygı ve eşitlik toplumsal değerlere (Michaelis, 1988) örnek teşkil eder. Erken dönemlerden itibaren ailede ve eğitim kurumlarında çocuklara sosyal ve toplumsal değerlerin benimsetilmesi büyük önem taşır. Okul öncesi eğitim kurumları, günlük eğitim akışlarında çocuklara değerlerin farkına varma, değerleri ifade etme ve tartışma fırsatları sunar (Johansson, 2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında sevgi, eşitlik, özgürlük, mutluluk ve dürüstlük gibi değerlere öncelikle yer verilir (Halstead ve Taylor, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişimlerinde en çok dikkat ettikleri değerler; saygı ve disiplindir (Sigurdardottir, Williams ve Einarsdottir, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken başlıca değerleri okul öncesi öğretmenleri "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "doğruluk/dürüstlük" ve "işbirliği" olarak; öğretmen adayları "sevgi", "saygı", "sorumluluk", "işbirliği" ve "özgüven" olarak sıralamıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerleri okul öncesi öğretmenleri "yardımseverlik", "hoşgörü", "paylaşma", "adalet", "empati" ve "öz denetim"; öğretmen adayları ise "empati", "yardımseverlik", "hoşgörü", "adalet", "paylaşma" ve "öz denetim" olarak ifade etmişlerdir (Türkoğlu, 2019). Yapılan çalışmalar; okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken değerlerin sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, işbirliği, hoşgörü, dürüstlük, adalet, empati gibi değerler olduğunu ortaya koymaktadır (Ayrancı ve Aytaş, 2017; Court ve Rosental, 2007; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Dirican, 2013; Erkuş, 2012; Gilmore ve Howard, 2016; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat, 2013; Yazar ve Erkuş, 2013). Bu bağlamda Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması önerilen değerlere yer verildiği ancak bazı değerlere sıklıkla yer verilirken bazı değerlere oldukça az yer verildiği belirlenmiştir. Merhamet, barış, alçakgönüllülük, vatanseverlik ve adalet değerlerinin oransal olarak öykü kitaplarında en az yer verilen değerler arasında bulunması incelenen kitaplar açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanmıştır. Er-

ken çocukluk döneminde öykü kitapları vasıtasıyla çocuklara farklı evrensel değerler rahatlıkla kavratılabileceği gibi bu öyküler mizaç eğitimi bağlamında da fayda sağlar (Aydın, 2011).

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan *"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında her bir değere yer verilme durumu nedir?"* sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında her bir değere yer verilme durumu

	Değerler																						
Öykü No	Sevgi	Mutluluk	İşbirliği	Arkadaşlık	Özgürlük	Nezaket	Dürüstlük	Kurallara Uyma	Aile Birliği	Yardımseverlik	Empati	Paylaşmak	Doğayı Koruma	Özgüven	Misafirperverlik	Saygı	Sorumluluk	Hoşgörü	Çalışkanlık	Merhamet	Barış	Alçak Gönüllülük	Vatanseverlik	Adalet
1	√	√		√	√	√			√				√						√		√			
2	√	√	√	√	√		√			√	√		√			√	√	√		√				
3	√	√			√		√	√	√		√	√												
4	√	√	√		√	√				√	√	√		√	√	√	√	√	√	√		√		√
5	√	√	√	√		√		√	√				√				√							
6	√	√	√	√		√				√		√	√	√										
7	√	√		√	√		√			√	√	√		√		√		√				√		
8	√	√	√		√	√		√	√			√							√					
9	√	√	√		√	√		√	√		√			√										
10	√	√	√	√	√	√		√			√	√												
11	√	√	√	√		√	√		√	√	√	√		√	√	√	√	√						
12	√	√	√	√			√	√		√	√			√			√	√					√	
13	√	√	√	√	√							√							√					
14	√	√	√	√				√			√						√							
15	√	√	√	√	√																			
16	√	√	√		√	√						√			√								√	
17	√	√	√	√		√													√		√			√
18	√	√	√		√																			

19	√	√	√	√	√	√		√	√	√								√	√				
20	√	√	√	√	√	√						√			√					√			
21	√	√	√		√	√			√			√			√						√		
22	√	√	√		√					√													
23	√	√	√	√					√														
24	√	√	√					√	√	√	√		√				√						
25	√	√	√	√				√												√	√		
26	√	√	√	√	√																		
27	√	√	√			√		√	√			√		√		√		√					
28	√	√	√				√	√							√		√						
29	√	√				√			√						√								
30	√	√		√		√		√		√							√						
31	√	√		√		√	√	√		√			√		√				√				
32	√	√	√			√	√				√												
33	√	√	√		√	√		√		√							√		√				
34	√	√	√		√		√			√		√	√	√				√	√				
35	√	√	√	√		√				√		√		√		√	√		√	√		√	
36	√	√	√			√		√		√	√						√	√					
37	√	√	√	√	√	√					√			√			√		√				
38	√	√	√		√		√	√			√												

Tablo 4'te Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında her bir değere yer verilme durumu ortaya konmuştur. Öykü kitapları incelendiğinde aynı öykü kitabında en fazla 17 (Gitar Dersi öykü kitabında sevgi, mutluluk, işbirliği, özgürlük, nezaket, yardımseverlik, empati, paylaşmak, özgüven, misafirperverlik, saygı, sorumluluk, hoşgörü, çalışkanlık, merhamet, alçak gönüllülük, adalet), en az 4 (Sevginin Hayal Halkaları öykü kitabında sevgi, mutluluk, işbirliği, özgürlük) değere yer verildiği, her bir değere yönelik farklı sayılarda değer ifadelerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Hiçbir değere yer verilmeyen öykü kitabının bulunmaması özel gereksinimli çocuklara öyküler vasıtasıyla belirli değerleri kazandırmak açısından oldukça önemlidir. Ayrıca Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesinde yer alan her bir öykü kitabında birden fazla değere yönelik açık, net ve olumlu ifadelerin bulunması, okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının olumlu yönde desteklenmesine ve çocukların bu değerleri içselleştirerek davranış hâline getirmesine imkân sağlaması yönüyle de önemli bir işleve sahiptir.

Yaşamın ilk yıllarında ebeveynler birlikte geçirdikleri zaman diliminde yaşantılar yoluyla çocuklarına bazı değerleri aktarırlar, bu nedenle değer aktarımı konusunda

ilk sorumluluk ebeveynlerindir (Alpöge, 2011). Ayrıca çocuk edebiyatı ürünleriyle de değerler çocuklara aktarılmaktadır (Mills, 2016). Çocuk edebiyatı ürünleri çocukların evrensel değerlere ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayan, bakış açılarını genişleterek değer yargılarını büyük ölçüde şekillendiren ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynayan etkili araçlardır (Gooden ve Gooden, 2001; Karatay, 2011; Kortenhaus ve Demarest, 1993; Yılmaz, 2016). Bu açıdan erken çocukluk döneminde çocuklar, öykü kitapları vasıtasıyla farklı değerleri tanır, anlar ve içselleştirir. Değerlerin çocukların yaş özelliklerine uygun öykü kitaplarıyla desteklenmesi değer öğretimi açısından fayda sağlar (Küçük, 2019).

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan *"Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlere vurgu yapan ifadeler nelerdir?"* sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlere vurgu yapan ifadeler

Değerler	Değere Vurgu Yapan İfade
Sevgi	Sevmek, sevgi hitapları, sarılmak, özlemek, övgü, sevgiyle dolmak.
Mutluluk	Sevinç, keyif, mutlu, mutlu olmak, sevinmek, eğlenmek, gülmek, gülümsemek, keyiflenmek, neşeyle dolmak, mutluluk vurguları.
İş birliği	Beraber, birlikte, beraberce, hep birlikte, hep beraber, yardım etmek.
Arkadaşlık	Arkadaşlarıyla oyun oynamak, arkadaş olmak, arkadaşlarına yardım etmek, arkadaşlık etmek, arkadaşlarıyla konuşmak/sohbet etmek, arkadaşlık hitapları.
Özgürlük	Özgür olmak, kuşlar gibi özgür olmak, özgürlük özgür bir şekilde.
Nezaket	Teşekkür etmek, rica etmek, özür dilemek, nazik olmak, kibar olmak, tanıştığına memnun olmak, selamlama vurguları.
Dürüstlük	Doğru söylemek, sözünü yerine getirmek.
Kurallara uyma	Kural, kurallara uymak, uyulması gereken kurallar, okul kuralları.
Aile birliği	Aile ile birlikte karar almak, ailesini özlemek, ailecek pikniğe gitmek.
Yardımseverlik	Yardım etmek, yardım istemek, yardımcı olmak, iyilik yapmak, yardımsever.
Empati	Kendini başkasının yerine koymak.
Paylaşmak	Paylaşım, birlikte sohbet etmek, birlikte oyun oynamak.

Doğayı koruma	Hayvanları korumak, ağaçların yaralarını sarmak, ağaç doktoru olmak.
Özgüven	Kendine güvenmek, yapabileceğine inanmak, başarabileceğine inanmak.
Misafirperverlik	Ağırlamak, gezdirmek, nezaket sözleriyle karşılamak.
Saygı	Saygı duymak, izin almak, sözünü dinlemek.
Sorumluluk	Sorumlu olmak, sorumluluk almak, sorumluluğunu yerine getirmek.
Hoşgörü	Affetmek, hoş görmek, anlayış göstermek.
Çalışkanlık	Çalışmak, gayret etmek, çalışkan, çok başarılı olmak, çalışmaktan keyif almak, var gücüyle hedefe doğru yürümek.
Merhamet	Kıyamamak, acımak.
Barış	Barış, barışmak.
Alçak gönüllülük	Yapabildiklerini vurgulamamak, karşısındakinin başarılarından bahsetmek.
Vatanseverlik	Ülkesini sevmek, bayrağını gururla taşımak.
Adalet	Eşit davranmak, adil olmak.

Tablo 5'te Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarındaki değerlere vurgu yapan ifadelere yer verilmiştir. Öykü kitaplarında sevgi değerinde "sevmek, sevgi hitapları, sarılmak, özlemek, övgü, sevgiyle dolmak"; mutluluk değerinde "sevinç, keyif, mutlu, mutlu olmak, sevinmek, eğlenmek, gülmek, gülümsemek, keyiflenmek, neşeyle dolmak, mutluluk vurguları."; vatanseverlik değerinde "ülkesini sevmek, bayrağını gururla taşımak"; adalet değerinde "eşit davranmak, adil olmak" gibi ifadeler belirlenmiştir.

Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi öykü kitaplarında yirmi dört değere vurgu yapan ifade örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Sevgi:

- "Çünkü Lokum gibi çok tatlı." diyerek kedisinin başını okşadı. (Fırat ve Lokum)

- Ben en çok blok merkezinde oynamayı seviyorum. (Ayşe'nin Ayakkabıları)

Mutluluk:

- Tavşan'ın kalbi mutluluktan güm güm attı. (Gitar Saati)

- Minik Köstebek ve Minik Sincap el ele tutuşup mutlulukla dondurmacıya gitmek için evden çıktılar. (Dans Zamanı)

İşbirliği:

- Okulumuzun bahçesindeki bitkilere artık birlikte bakıyoruz. (Ağaç Doktorları)

- Çocuklar hayvan maskelerini takıyor ve hikâyeyi canlandırmaya başlıyorlar. (Daireler Ormanın Kralı)

Arkadaşlık:

- Ama arkadaşlar birbirlerine sevgi dolu ve nazik davranırdı. (Dans Zamanı)

- Mahalledeki tüm çocuklar, oyun parkına arkadaşları ile oyun oynamaya gider. (Sevgi Orkestrası)

Özgürlük:

- "Çünkü ben baykuşlar gibi geceleri oturmak istiyorum." dedi. (Uyumayı Sevmeyen Efe)

- Tüm çocuklar hayalindeki Daireler Ormanı'nı çiziyor ve boyuyor. (Daireler Ormanın Kralı)

Nezaket:

- Köprü biter bitmez Marangoz Tilki'ye teşekkür edip hızla karşıya geçtiler. (Gitar Saati)

- Annem, Aynur Teyze'ye ve Yağız'a teşekkür ederek, onları eve davet etti. (Elma ile Gelen Arkadaşlık)

Dürüstlük:

- Bazen dolabımı düzenlemeyi canım hiç istemiyor. (En Hızlı Atlet Benim)

- Berrin, "Hakan ilk defa beslenme çantanda sağlıklı yiyecekler görüyorum." dedi. (Konuşan Tabaklar)

Kurallara Uyma:

- Kahvaltıda da uymam gereken kurallar var. (En Hızlı Atlet Benim)

- Buna göre bahçede istediğimiz gibi dolaşabilecek ama kimseyle konuşmayacaktık. (Bahçenin Şarkısı)

Aile Birliği:

- Bilge, her sabah annesi ile birlikte anaokuluna gidiyor. (Daireler Ormanın Kralı)

- Babalar ve çocuklar, çadır kurup geceyi de ormanda geçireceklerdi. (Kamp Ateşi)

Yardımseverlik:

- Mutfakta arkadaşının sandalyesini düzeltiyor ya da bahçede sallanmaya çalışan arkadaşına hemen yardım ediyor. (Ayşe'nin Ayakkabıları)

- Yardımlaşmadan bu kadar büyük ve güzel bir halı yapamayacağımız için adını "Yardımlaşma Halısı" koyduk. (Yardımlaşma Halısı)

Empati:

- Pelin, "Hava çok soğuk. Kardan adam üşür. Üzerine bir şeyler giydirelim." dedi. (Kardan Adam Hiç Üşür Mü?)

- Sokakta yaşamak yavru hayvanlar için güvenli olmayabiliyor. (Fırat ve Lokum)

Paylaşmak:

- Ceyda mumları üfledikten sonra birlikte pastayı yediler. (Ceyda'nın Resimleri)

- "Haydi Efe uyan artık, sana kurabiye getirdim." dedi. (Uyumayı Sevmeyen Efe)

Doğayı Koruma:

- Barış, ağaçları iyileştirmeyi annesinden öğrenmiş. (Ağaç Doktorları)

- Yengeçler denizden çıkardıkları mavi kapakları kumların üzerine bırakıyordu. (Mavi Sahil)

Özgüven:

- "Dur, ben de deneyeyim! Aaaa! Çok kolay görünüyor. Teşekkürler Ayşe." dedim. (Ayşe'nin Ayakkabıları)

- Bir gün olimpiyatlardaki yarışlara da katılmak ve orada Türk Bayrağı'nı gururla taşımak istiyorum. (En Hızlı Atlet Benim)

Misafirperverlik:

- Saliha Teyze kedilere mamalarını verdikten sonra, misafirlerine de birer bardak süt getirdi. (Kediler Ne Der?)

- "İşte! İşte Dünya orada. Sana Dünya'daki evimizi gezdirelim." dedim robota. (Uzay Yolcuları)

Saygı:

- Öğretmenimiz ikimizi de sabırla dinliyor. (Ayşe'nin Ayakkabıları)

- Mektuplar özeldir…(Mektup Arkadaşım)

Sorumluluk:

- Can'ın öğretmeni ise ondan kütüphaneye gitmesini ve bir kitap alıp orada okumasını istemişti. (Kütüphanede Bir Masa)

- Babalar dönüş yolunda akşam yakacakları kamp ateşi için kuru dallar toplamaya başladılar. (Kamp Ateşi)

Hoşgörü:

- Ayşe de heyecanlandığında kelimeleri karıştırıyor. (Ayşe'nin Ayakkabıları)

- Aslında sen eşyalarını kaybetmiyorsun. Sadece onların nerede olduklarını unutuyorsun. (Renk Renk Kelebek)

Çalışkanlık:

- Hafta sonları oyun parkında bu şarkıyı birlikte çalmak için çalıştık… Çalıştık... Çalıştık…(Sevgi Orkestrası)

- Onlar da bu küçük masada her hafta buluşmaya ve kütüphaneye daha sık gelmeye karar verdiler. (Kütüphanede Bir Masa)

Merhamet:

- Öğretmenimiz Mete'nin özel olduğunu söyledi. (Mete'yi Çok Seviyorum)

- Tavşan arkadaşını orada bırakmak istemiyordu. (Gitar Saati)

Barış:

- Mahalledeki tüm çocuklar ile birlikte oyun oynar. (Sevgi Orkestrası)

- Öğretmenimiz, "Bizim sınıfımız da üzümlü kurabiye gibi, hepimiz çok farklıyız ama bir araya gelince çok tatlıyız." dedi. (Üzümlü Kurabiye)

Alçak Gönüllülük:

- Biz onun yaptıklarının hepsini yapamıyoruz. (Ayşe'nin Ayakkabıları)

- Bir de çok güzel kumdan kale yapıyorsun. Bunun için ben de çok şanslıyım." diyor. (Ağaç Doktorları)

Vatanseverlik:

- Bir gün olimpiyatlardaki yarışlara da katılmak ve orada Türk Bayrağı'nı gururla taşımak istiyorum. (En Hızlı Atlet Benim)

- Teyzem, "İstanbul'u özlediğinde bu küçük tramvaya binip buraya geldiğini hayal edebilirsin. Birlikte bütün İstanbul'u gezebiliriz!" dedi. (Kırmızı Tramvay)

Adalet:

- Mahalledeki tüm çocuklar ile birlikte oyun oynar. (Sevgi Orkestrası)

- "Ünlü gitarist Ayı Mini geliyor, herkese gitar çalmayı öğretecekmiş." (Gitar Saati)

Çocukların küçük yaşlarda değer kazanımı için nitelikli kitaplarla buluşması oldukça önemlidir (Akyol, 2021). Bu nedenle çocukların daha net anlamlandırabilmesi için öykü kitaplarında yer alan değerlerin etkili bir şekilde ifade edilmesi gerekir (Brynildssen, 2002). İncelenen öykü kitaplarında tespit edilen değerler cümlelerde açık olarak ifade edilen değerlerdir. Okul öncesi dönem öykü kitaplarında çocukların değerleri anlayabilmesi, anlamlandırabilmesi ve süreç içerisinde içselleştirerek davranışa dönüştürülebilmesi için açık ve net ifadelere yer verilmesi büyük önem taşır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Çocuk edebiyatı ürünleri öğretici metinler gibi öğretme ve bilgi verme amacı taşımadığı için (Sever, 2012) ya da çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan olumsuz davranışları içeren yaşam gerçekleri (çocuk istismarı ve ihmali gibi) için (Karaman Kepenekci ve Aslan, 2011) iletiler örtük olabilir (Binyazar, 2010; Göktürk, 2010; Sever 2012). Örtük iletiler vasıtasıyla çocuklara sezgisel bir duyarlılık, düşünsel bir ortaklık kazandırılmaya çalışılır (Karaman Kepenekci ve Aslan, 2011).

Sonuç

Erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitapları değer aktarımı konusunda önemli araçlardan biridir (Körükçü, Acun Kapıkıran ve Aral, 2016). Çocuklar değerleri içeren öyküleri dinledikçe değerlerin yaşamdaki önemini anlamaya ve daha kapsamlı bir değer anlayışı geliştirmeye başlarlar (Narvaez, 2002). Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan öykü kitaplarında hangi değerlere ne kadar sıklıkla yer verildiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öykü kitaplarında toplam 1784 cümle ve toplam 935 değer içeren cümle kullanılmıştır.

- Öykü kitaplarındaki toplam cümle sayısıyla karşılaştırıldığında değer ifade eden cümlelerin toplam cümleye oranı %52,4'tür.

- Öykü kitaplarında Değerler Kontrol Listesi'ndeki tüm değerlere yani yirmi dört değere (sevgi, saygı, mutluluk, işbirliği, barış, dürüstlük, alçak gönüllülük, sorumluluk, hoşgörü, özgürlük, paylaşmak, arkadaşlık, merhamet, nezaket, empati, yardımseverlik, çalışkanlık, özgüven, adalet, kurallara uyma, misafirperverlik, aile birliği, doğayı koruma, vatanseverlik) yer verildiği tespit edilmiştir.

- Bütün öykü kitaplarında farklı oranlarda farklı değer ifadeleri yer almaktadır.

- Bütün öykü kitaplarında sevgi ve mutluluk değerlerine vurgu yapılmıştır.

- Değerlerin öykü kitaplarındaki toplam cümle sayısına oranında sevgi (%9,4), mutluluk (8,4), işbirliği (%7), arkadaşlık (%4,8) ve özgürlük (%4,3) değerlerinin en çok rastlanan değerler; çalışkanlık (%0,5), merhamet (%0,4), barış (%0,4), alçak gönüllülük (%0,3), vatanseverlik (%0,2) ve adalet (%0,2) değerlerinin ise en az yer verilen değerler olduğu görülmektedir.

- Değerlerin öykü kitaplarındaki değer ifade eden cümle sayısına oranında sevgi (%18), mutluluk (%16,1), işbirliği (%13,3), arkadaşlık (%9,1) ve özgürlük (%8,1) değerlerinin en çok rastlanan değerler; çalışkanlık (%1), merhamet (%0,8), barış (%0,8), alçak gönüllülük (%0,5), vatanseverlik (%0,4) ve adalet (%0,3) değerlerinin ise en az yer verilen değerler olduğu görülmektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öykü kitaplarında daha az sıklıkla yer verilen değerlerin hem sayı hem de oran olarak artırılması önerilmektedir. Böylece resimli kitapların çocuğun kişisel gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede çocuklar kitaplarda geçen konu ya da karakterler ile özdeşim kurarken, olumlu davranışları daha kolay öğrenebilir ve davranış haline getirebilirler.

- Resimli çocuk kitaplarında sevgi, mutluluk, işbirliği, arkadaşlık gibi belirgin şekilde işlenen değerlerin yanı sıra özgüven, sorumluluk, barış, adalet gibi farklı değerler de ele alınmalıdır. Bu değerlerin de kitaplarda ele alınmasının çocuğun sosyal gelişiminin desteklenmesi ve bireysel, toplumsal, evrensel değerler konusundaki farkındalığının artması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanacak öykü kitaplarında yazarların araştırma sonuçlarından faydalanması beklenmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi öğretmenlerine ve velilerine yönelik farklı değerlerin kazandırılmasını amaçlayan nitelikli öykü kitaplarının seçimi konusunda aydınlatıcı seminerler düzenlenmeli; öğretmenler ve velilerle paylaşılmak üzere okul öncesi dönem için önerilebilecek öykü kitaplarının listeleri oluşturulmalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öykü-masal okuma etkinlikleri sonrasında öykü ve masalların içerisinde yer alan değerler çocuklarla birlikte tartışılmalı, çocukların farklı değerler konusunda farkındalıklarının artırılması sağlanmalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öykü ve masallar vasıtasıyla çocuklara aktarılan değerlerin farklı etkinliklerle pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

- Öykü kitapları vasıtasıyla çocuklara aktarılmaya çalışılan değerlerin çocuklar üzerinde etkilerini araştırmak üzere deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Öykü kitaplarındaki resimler çocuklar için değerlere yönelik farkındalık oluşturacak görsellerle zenginleştirilebilir.

- Öykü kitaplarındaki resimler değerler açısından değerlendirilebilir.

Kaynakça

Akbalık, H. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında Hacı Bektaş-i Veli'nin eserlerinde yer alan eğitsel unsurlar* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Akyol, T. (2021). A journey to the values with picture books: a research on the value acquisition of young children. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(3). 1678-1691.

Alpöge, G. (2011). *Okulöncesinde değer eğitimi.* Bilgi Yayınevi.

Aydın, A. (2011). *Eğitim hikâyedir.* Pegem Yayıncılık.

Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi.* Nobel Yayıncılık.

Aydın, İ., Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 25*, 579-619. http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1036589.

Ayrancı, B. B. ve Aytaş G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 14*(4), 4226-4240.

Bildirici, Z. ve Bulut Pedük, Ş. (2017). Değer eğitimi konusunda anaokullarının sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal, 3*(12), 2225-2236. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.301

Binyazar, A. (2010). *Toplum ve edebiyat.* Can Yayınları.

Brynildssen, S. (2002). *Character education through children's literature.* Family Learning Association.

Cengiz, Ş. ve Duran E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 205-233. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6945

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Coşkun Keskin, S. ve Serttaş, N. (2018). *Okul öncesi öğrencilerinin görsellerinde sevgi değeri* [Sözlü bildiri]. III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi. https://www.researchgate.net/publication/356128383

Council of the European Union (2009a). *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders.* http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ: C:2009:302:0006:0009:EN:PDF

Council of the European Union (2009b). *Council conclusions on a strategic framework for European in education and training (ET 2020).* http://eurlex.europa.eu/LezUriServ.do?uri =OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF

Court, D., and Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in ısraeli state schools. *Early Childhood Education Journal, 34*(6), 407-414. http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0140-9

Çağlar, A. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* Sevinç, M. (Edt.), Okul öncesi dönemde değerler eğitimi içinde. Morpa Kültür Yayınları.

Çelikkaya, T. , and Filoğlu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers toward value and values education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1551-1556. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.4.1605

Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 33-56.

Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 15*(33), 61-86.

Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış, 17*, 1-18.

Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Gilmore, L., and Howard, G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *26*(2), 218-251. http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2016.26

Gooden, A. M., and Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles, 45*, 89-101. https://dx.doi.org/10.1023/A:1013064418674

Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı.* Yapı Kredi Yayınları.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research, 2*(105), 163-194.

Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 81-100.

Halstead, J. M., and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202. https://dx.doi.org/10.1080/713657146

Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 13*(1), 191-204.

Johansson, E. (2018). *The heart of values education in early childhood: Key issues and patterns.* Johansson, E., Emilson, A., and Puroila, M. A. (Edt.), Values education in early childhood settings. concepts, approaches and practices (s. 33-54) içinde. Springer.

Karaman Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları.* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(1), 1398-1412. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2191

Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership.* Emerald Group Publishing Limited.

Kortenhaus, C. M., and Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles 29*(3/4), 219–32.

Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran, N. ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 133-151.

Küçük, S. (2019). *Çocuk kitaplarının temel değerler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lord, J. E., Guernsey, K. N., Balfe, J. M., Karr, V. L., and deFranco, A. (2012). *Human rights. Yes! Action and advocacy on the rights of persons with disabilities.* University of Minnesota Human Rights Center.

MEB. (2017). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi.* https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/Materyaller/MateryalGrup/6

Michaelis, U. J. (1988). *Social studies for children (A guide to basic instruction).* Prentice Hall.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook.* Sage.

Mills, C. (2016). *Ethics and children literature.* Mills, C. (Edt.), Ethics and children literature içinde (s. 1-41). Routledge.

Narvaez, D. A. (2002). Does reading moral stories build character? *Educational Psychology Review, 14*(2),155-171. http://dx.doi.org/10.1023/A:1014674621501

Oktay, A. (2010). *Okul öncesi dönemi.* Yavuzer, H. (Edt.), Ana-baba okulu içinde (ss. 39-50). Remzi Yayınları.

Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 59-72.

Rieser, R. (2008). *Implementing inclusive education: A commonwealth guide to implementing article 24 of the UN Convention on the rights of people with disabilities.* Commonwealth Secretariat.

Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(21), 244-264.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 5*(4), 465-478.

Selek, M. (2014). *Osman Yalçın'ın hayvan hikâyelerinde değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem Yayıncılık.

Sigurdardottir, I., Williams, P. and Einarsdottir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education, 27*(1), 170-183. http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516

Spranger, E. (2001). *İnsan tipleri bir kişilik psikolojisi.* Aydoğan, A. (Çev.), İz Yayıncılık.

Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2018). Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 176-197. http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.8m

Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 37-49.

Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 209*, 208-223.

Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9*(2), 381-412. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.012

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* UNESCO.

UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future - Conclusions and Recommendations.* International Conference on Education (ICE) Geneva, 25-28 November. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf

UNICEF and UNESCO (2007). *A human rights-based approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education.* United Nations Children's Fund ve UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/00 1548/154861e.pdf

United Nations. (2006). *Convention on rights of persons with disabilities.* http://www.un.org/disabilities/convention/conve ntionfull.shtml

United Nations. (2016). *Toolkit on disability for Africa: Inclusive education.* https://www.un.org/development/desa/dspd/2016/11/toolkit-ondisability-for-africa-2/

Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305-338.

Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 196-211.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 311-325.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3139-3160)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Sürdürülebilirlik Hakkındaki Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayça HATİBOĞLU[1], Elif MERCAN UZUN[2]

1 Öğretmen, Borçka Atatürk İlkokulu, aycatari36@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0322-9885.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, elfmercan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9069-1375.

Gönderilme Tarihi: 29.08.2022 Kabul Tarihi: 19.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1168237

Atıf: "Tarı, A., ve Mercan Uzun, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 3139-3160. DOI: 10.37669/milliegitim.1168237"

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmış ve çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin iline bağlı Borçka ve Hopa ilçesinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada temel veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin çevre sorunlarının farkında olduğu ve su kirliliği, atık kirliliği, geri dönüşüm, plastikler, hava kirliliği ve tüketim alışkanlıkları üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin "çevresel sürdürülebilirlik" kavramına uzak oldukları, konunun su, atık, enerji yönetimi ve biyoçeşitlilik şeklinde detaylandırılıp desteklenerek sürdürülebilirlik kavramını ifade edebildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin farkında olmadan sürdürülebilir adımlar attıkları da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi eğitim, çevresel sürdürülebilirlik, çevre eğitimi, öğretmen*

---

* Bu çalışma birinci yazarın *"Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi"* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Examining the Preschool Teachers' Opinions and Practices About Environmental Sustainability

Abstract

The present study aims to examine the opinions and practices of preschool teachers regarding environmental sustainability. In the present study, the phenomenological pattern among the qualitative research methods was used and the sampling process was carried out using the snowball sampling method, one of the purposeful sampling methods. The study group consists of 20 preschool teachers working in Borçka and Hopa districts of Artvin province. In this study, the interview method was used as the main data collection tool. The semi-structured interview questions were prepared by researchers and modified in accordance with the expert opinions. The analysis of qualitative data obtained during the interviews was performed using the descriptive analysis method. As a result of the data analysis, it was determined that teachers were aware of the environmental problems and they emphasized water pollution, waste pollution, recycling, plastics, air pollution, and consumption habits. It was found that teachers were not familiar with the concept of "environmental sustainability" and they could discuss the concept of sustainability by detailing with water, waste, energy management, and biodiversity. It was observed that teachers unintentionally took "sustainable" steps..

Keywords: *early childhood education, environmental sustainability, environmental education, teacher*

Giriş

20. yüzyılın getirisi olan endüstrileşme ve sanayileşmedeki artış ile birlikte iklim değişikliği ve canlıların yok olması gibi çeşitli çevre sorunlarıyla karşı karşıya kalınmıştır. Bu durum çevre sorunlarının doğa ve insan için en büyük tehditlerden biri olduğunu gözler önüne sermektedir (Demir ve Yalçın, 2014; İğci ve Çobanoğlu, 2019). Sekiz milyara yaklaşan dünya nüfusu toplumları, kaynakları sınırlı bir şekilde kullanmaya itmektedir. Bu nedenle alınan her kararın ve atılan her adımın gelecek nesillerin yaşamı düşünülerek atılması gerekmektedir (Kahriman Pamuk, 2021). Bunun için insanların temel yaşam ihtiyaçları karşılanırken doğal hayatı riske atmayan, canlılar için, su ve toprak için sürdürülebilir çözümler aranmaktadır (Akçay, 2006). Sürdürülebilirlik, insanların diğer canlılarla beraber ortak bir şekilde gelecek neslin ihtiyaçlarından çalmadan hayat sürmesi anlamına gelmektedir (Yücel ve Kurnaz, 2021). Sürdürülebilir su kullanımı için, tasarruf yöntemleriyle beraber kullanılan suyun türünü anlayıp ayrıştırabilmek ve o suyu tekrar kullanabilmek oldukça önemlidir. Örneğin yağmur sularının kirli su kabul edilerek kanalizasyona gönderilmesi sürdürülebilir kullanımdan uzak bir işleyiştir. Başka bir sürdürülebilir olunabilecek alansa enerji

talebidir. Bu yolda sürdürülebilir olmak için atılacak iki önemli adım vardır. Öncelikle tasarruflu olmak, daha sonra tasarruflu ürünler kullanmaktır. Tasarruflu ürünler başlangıçta pahalı gibi gözükse de onları kısa vadeden ziyade uzun soluklu düşünmek daha fazla kazanç sağlayacaktır. Yerel olarak üretimin desteklenmesi ve enerji için fosil yakıtlardansa yeniden kullanılabilir enerji kaynaklarının kullanılması ise tamamen sürdürülebilir bir çözüm ortamı yaratmaktadır. Ayrıca bu alternatif çözümün çevre ve insan zararına herhangi bir etkisinin olmaması sürdürülebilirliği destekleyen başka bir boyuttur (Yücel ve Kurnaz, 2021).

1990 yılından bugüne değin ekonomik gelişme ve çevre konularında sürdürülebilirlik modeli benimsenmiştir. Geleneksel çevre eğitiminin sadece çevre problemlerine ve çevrenin korunmasına yönelik çok kısıtlı bir alanı kapsıyor olması hedeflenen gelişimi engellemiş, bu sebeple de çevre eğitimine yüklenen anlamın genişletilerek, hayatta sürdürülebilirliği ve buna uygun araçların oluşturulmasına imkan sağlanması için "sürdürülebilir gelişme amaçlı çevre eğitimi" halini almıştır (Özdemir, 2007). Walshe (2008) sürdürülebilirliğin çevre eğitiminin önemli ve ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmektedir. Çocuklar için sürdürülebilir hayat, tüketim alışkanlıkları, tutumluluk, çevrenin korunması, çevre kirliliğinin farkına varılması, gezegenlerin ve içinde yaşanan dünyanın anlaşılması, bilinç ve ahlak konularında anlayış değişimi ile mümkündür (Atasoy, 2006). Çocukların çevreyi keşfetmesi, çevre ile iletişime girmeye başlaması, çevresi hakkında fikir sahibi olması açısından okul öncesi dönemin önemi her geçen gün daha da ortaya çıkmaktadır. Çevresel farkındalığını bu dönemde kazanmaya başlayan çocuk, çevresel duyarlılığını da şekillendirerek doğayla empati kurma, doğaya sevgi ve saygı duyma, sürdürülebilir yaşamı içselleştirme yönünde çaba harcar (Akbayrak ve Turaşlı, 2017; Demir ve Yalçın, 2014; Erten, 2004; Günindi, 2010; Şimşekli, 2004).

Literatürde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, çocukların ve velilerin çevreye karşı görüşlerini, yeterliliklerini ve tutumlarını inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, çevresel bilinç hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı, çalışmalarla çevre sevgisi oluşturulmaya çalışıldığı ve ailelerin, öğretmenlerin öğrencilerinde çevre sevgisini nasıl kazandırdıklarına yönelik pek çok çalışma görülmektedir (Akbayrak ve Turaşlı, 2017; Demir ve Yalçın, 2014; Erten, 2004; Günindi, 2010; Kocalar, 2015; Özdemir, 2007; Şimşekli, 2004). Ayrıca yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çevresel sürdürülebilirliğe yönelik tutumlarının saptanmaya çalışıldığı farklı araştırmalar yapıldığı saptanmıştır (Alpak, 2016; Çimen ve Benzer, 2019; Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2013; Uludağ, Karademir ve Cingi, 2017). Bunun yanı sıra 11. Kalkınma Planı'nda çevrenin ve biyolojik çeşitliliğin korunması, çevre sorunlarına duyarlı po-

litikaların geliştirilmesi, iklim değişikliği ile çok yönlü bir şekilde mücadele edilmesi ve çölleşme, ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik kaybı gibi birçok çevre problemleri üzerinde durulmaktadır. Bunların önüne geçebilmek için çevre kirliliğinin önlenmesine, biyoçeşitlilik ve doğal kaynakların korunmasına yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bu çalışmaların etkili olabilmesi için toplumun tüm üyelerinin çaba sarfetmesi ve içselleştirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara çevreye duyarlı ve sürdürülebilir davranışları kazandırmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gerek rol model olduğu gerekse eğitim programının planlayıcısı ve uygulayıcısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında etkili oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu süreçte gerçekleştirdikleri etkinliklerde doğrudan ya da dolaylı olarak uygulamalarıyla çocukların hayata bakışlarını etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin alınarak incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin düşünceleri nedir?

2. Okul öncesi öğretmenleri çevresel sürdürülebilirlik için günlük hayatlarında neler yapmaktadır?

3. Okul öncesi öğretmenleri çocuklara sürdürülebilir olma bilincini kazandırabilmek için neler yapmaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirliğe dair görüşlerinin incelenmesine yönelik olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemin, başka insanların algılarından kendilerine bir anlayış çıkarma ve insanların yaşantılarına ne şekilde yön verdiklerini incelemelerine olanak sağlaması açısından araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Berg ve Lune, 2019). Nitel araştırma deseni olarak ise insanların her zaman farkında olduğu fakat detaylı bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanılan olgu bilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Artvin'de bulunan anasınıfı ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde pandemi koşullarının etkili olması ve yüz yüze görüşmeyi

kabul eden öğretmenlere ulaşılması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi olan kartopu örneklemesi kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmaya katılan öğretmenlere bu konuda görüşülmesi önerilen ve zorunlu izolasyon sürecinde olmayan başka bir öğretmen tanıdıkları olup olmadığı sorulmuş ve böylelikle farklı öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Borçka ilçe merkezinde görev yapan 8 öğretmen ve Hopa ilçe merkezinde görev yapan 12 öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadındır ve mesleki kıdemleri 10-20 yıl arasında değişmektedir.

Etik Kurul İzni: Söz konusu çalışma için Ondokuz Mayıs Üniversitesinden 27.11.2020 tarihli 2020/724 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı geliştirilirken literatür taraması yapılmış ve çeşitli sorular belirlenmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi ve çevre eğitimi alanında çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler sırasında yöneltilen ilk soruyla görüşülen kişinin gözünde küresel olarak en önemli çevre sorununu belirlemek amaçlanmıştır. Diğer sorularda ise öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki düşünce ve tutumlarını belirlemek ve çevresel sürdürülebilirlikle ilgili bilgilerini sınıflarında nasıl etkinlik haline getirerek çocuklarda çevre bilinci oluşturduklarını anlamak amaçlanmıştır. Soruların kullanışlılığının belirlenmesi için iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılarak görüşme soruları sınanmış ve tahmini görüşme süresi tespit edilmiştir. Yapılan ön görüşmelerden hareketle görüşme formunda gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve görüşme sorularının son hali verilmiştir. Pilot görüşme verileri analize dâhil edilmemiştir.

Görüşmelere 22 Şubat 2021 tarihinde başlamış, 22 Mart 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Görüşmeler okul öncesi öğretmenleriyle gönüllülük ilkesi kapsamında sessiz bir ortamda ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce çalışmanın amacı açıklanmış, varsa katılımcıların araştırmaya ilişkin soruları yanıtlanarak güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan izin alınarak tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar ile görüşme öncesinde ve sırasında sıcak bir ortam oluşturulmaya çalışılmış ve katılımcılardan açık ifadeler alabilmek amacıyla görüşme sohbet halinde sürdürülmüş olup pandemi sebebiyle gerekli olan maske ve mesafe kurallarına da dikkat edilmiştir. Veri toplama işlemine verilerde doyuma ulaşana kadar devam edilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak10-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sırasında 20 adet ses kaydı elde edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından Microsoft Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına transkripti sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3…. Ö19, Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen verileri temalara uygun şekilde açıklamaya yönelik kavramlara ulaşılmaya ve yorumlanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizi sırasında su kirliliği, hava kirliği, geri dönüşüm, geri kazanım, canlı yaşamına katkı gibi toplam 37 tane kod belirlenmiş olup bu temalar çevre sorunları, çevre bilinci, çocuklara yönelik etkinlikler ve öğretmen eğitimi temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ise çevre sorunları, çevresel sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi kategorileri çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizlerden hareketle araştırmanın amacına uygun olarak okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşleri ve programda yer verme durumlarının incelenmesine ilişkin görüşleri yansıtılmaya çalışılmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, araştırma sürecinde bulguların kontrolü ve araştırmacının araştırma sürecindeki tutarlılığının kontrolü için ihtiyaç duyulan iki kavramdır (Creswell, 2017). Sonuçları güvenilir olan araştırmaların elde edilmesi işini profesyonelce yapan herkes tarafından arzu edilen bir durumdur (Merriam, 2013). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için öncelikle öğretmenlerle telefon ile görüşülüp araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmeyi kabul eden katılımcılardan randevu alınarak görüşme yapmak için bir araya gelinmiştir. Katılımcı öğretmenlerle bir araya gelindiğinde ise ortamda güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Güven ortamını desteklemek amacıyla görüşmelerin ses kayıt cihazına alınacağı ve isimlerin gizli kalacağı bilgisi verilmiş olup katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Bunlara ek olarak pandemi sebebiyle gerekli olan hijyen ortamı oluşturulmuş olup maske ve mesafe kuralına uyulmuştur. Görüşmelerin tamamlanması ve transkriptinin alınmasının ardından görüşülen kişilere mail olarak gönderilmiş olup çıkarmak veya eklemek istedikleri bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Hiçbir katılımcının eklemek istediği olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma sırasında pek çok farklı özellikte okula ve öğretmene ulaşılmaya çalışılarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada genelleme yapmanın uygun olmaması sebebiyle geçerlik ve güvenirliğin artırılması amacıyla transfer edilebilirlik göz önüne alınarak doğrudan alıntılara yer verildiği gibi kartopu örneklemesi de kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmanın bütün süreçlerinde inandırıcılığın sağlanması için geçerlilik ve tutarlığa (güvenirlik) önem verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple verilerin analizi esnasında

veri setinin birkaç defa okunmasıyla kodlar ve sonrasında birbirleriyle ilişkileri belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Son adımda ise nitel araştırma çalışmaları yapan bir uzman tarafından verilerin analizi, kodlanması ve temalaştırma aşamalarının incelenmesi istenmiş ve geri bildirimleri ile gerekli düzeltmeler sağlanmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Düşünceleri

Araştırmaya katılan katılımcılardan kendilerine göre en büyük çevre sorununun ne olduğunu açıklamaları istenmiştir. Bu çerçevede yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, atık kirliliği, plastikler, tüketim alışkanlıkları, iklim değişikliği ve geri dönüşümdür. Katılımcılar arasından çevre sorunu olarak su kirliliğine dikkat çeken öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> Ö10. Ben kesinlikle bu hani yağ bile dökülmesine çok karşıyım. Bir şey olmaz çözülür diyorlar ama bir sürü suda yaşayan canlılara çok büyük bir zararı var. Bir damla yağ miktarı sanırım bir ton suyu [kirletiyor].Onu hep şey pet şişeye koyup ya da cam şişeye o şekilde ayrıştırma noktalarına atıyorum yani normal kızartma yağını falan da kesinlikle lavaboya dökmem. Bunlara dikkat ediyorum.

Su kirliliği üzerinde duran katılımcılar daha çok lavabolardan dökülen yağların kirlilik oluşturduğu görüşünde olup kendi hayatlarında yaptıkları ya da bu konuyla ilgili genel olarak yapılması gerekenler üzerinde durmaktadırlar. Ayrıca katılımcılar suda yaşayan canlıların suya karışan atıklar ile beslenmeye çalışabileceklerini de belirtmektedirler. Su kirliliğinin yanında atık kirliliği üzerinde duran katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

> Ö2. Geri dönüşümlerin, yani geri dönüştürülebilecek olan malzemelerin yeterince toplu değerlendirilmemesi, toplanması [bir sorun]. Onları çöp olarak düşünerek çöpe atıyoruz.

> Ö3. Bütün aldığımız maddelerin, marketten aldıklarımızın hepsi plastik ve bunlar hepsi aynı çöpe gidiyor, geri dönüştürülmüyor. En azından ülkemizde.

> Ö7. Çevreyi kirletme olsun, kimyasal atıklar olsun, hani bu kullanılan kömürler olsun, gazlar olsun.

Verilen örneklerden de anlaşıldığı üzere atık kirliliğini en büyük çevre sorunu olarak değerlendiren katılımcıların en çok üzerinde durdukları çöplerin ayrıştırılmaması, geri dönüşüm atığı olabilecek malzemelerin genel çöp atığı olarak değerlendi-

rilmesidir. Bunun yanında kimyasal atıklar, kömür, gazlar ve COVID-19 süreci sebebiyle her yerde gördüğümüz maskeler olduğunu dile getirmektedirler. Bir başka çevre sorunu olarak katılımcılar hava kirliliğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

> Ö11. Hopa da e bu genel kömür yakıldığı için doğanın bu kirlenmesi var.

Çalışmaya dahil olan katılımcıların Artvin ilinde yaşamaktadır. Artvin ilinde doğalgaz bulunmaması, ısınma faktörünün kömürle sağlanması hava kirliliğinin boyutlarının gözle görülür şekilde fark edilmesine sebebiyet vermektedir. Bunun yanında kullanılan araçların da havaya zarar verdiği belirtilmektedir. Katılımcılar arasında tüketimi de çevre sorunu olarak ele alanlar bulunmaktadır. Özellikle doğal kaynaklar arasında su tüketimi üzerinde duran katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

> Ö1. Kaynakların sanki hiç bitmeyecek gibi har vurulup, harman savurulması diyebilirim. Özellikle suyun. Yani hala her şeyi özellikle yenilenemeyen enerji kaynaklarının çok daha büyük bir hızla tüketildiği görüşündeyim.

İklim değişikliğinin getirdiği sorunlardan bir tanesi olan mevsimlerin değişiklik göstermesi hakkında katılımcılardan birisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Ö12. Küresel olarak çevre sorunu, bence şuan mevsimler. Hani mevsimlerin artık eskisi gibi olmayışı, kışın yazı yaşamamız, yazın hani daha uzun sürmesi bence en büyük sorun bu hani buzların erimesi vesaire. Bence şöyle bir sıkıntımız var. Çocuklara mevsim meyvelerini, mevsim sebzelerini öğretmekte sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü önceden biz bilirdik hangisinin hangi mevsimde olduğunu. Ama şuan her şey her zaman olduğu için çocuklara mesela bunu öğretmek çok zor. Çünkü çocuk diyor ki e kışında var bu. Hani yaz meyvesi diyorsun ama kışında var... Özellikle bu mevsimsel, su sıkıntımızı halledebileceğimiz şeyler yapmamız gerekiyor.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevresel Sürdürülebilirliğe Yönelik Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirliğe yönelik uygulamaları çevre bilinci, su yönetimi, plastik kullanımının azaltılması, geri dönüşüme dikkat etme, elektriği ve suyu tasarruflu kullanma, doğaya saygı duyma, geleceğe aktarım ve beklentiler kodları çerçevesinde incelenmiştir. Küresel olarak çevre sorunlarını fark etmenin yanında duyarlılık oluşturup çevre bilinci geliştirmek de önemlidir. Çevre bilinci geliştirmenin belki de ilk adımı sayılabilecek duyarlılık konusunda katılımcılar görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

> Ö14. Şu şekilde hani bazı insanlar vardır alır çöpünü atar ama bazı insanda saatlerce elinde taşır. O saatlerce o çöpü, çöp kutusu bulana kadar taşıyan kişiyim. Hatta çantasına koyan kişilerdenim öyle diyeyim.

Sadece doğayı kirletmemeye dikkat ettiğini belirten katılımcıların yanı sıra gittiği yerleri temiz tutmaya çalışan, eğlencelerinde havai fişek gibi doğaya zararlı eğlence araçları kullanmayan, eğitimle çevre duyarlılığı kazandırmaya çalışan, plastik ürünler yerine alternatif sürdürülebilir ürünler kullanmayı tercih eden katılımcılar bulunmaktadır. Öğretmenlerin sürdürülebilirliği ve bunu yaşamlarına nasıl yansıttıklarını belirlemek amacıyla sorunlar tek tek ele alınarak incelenmektedir. Su yönetimiyle ilgili katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Ö8. … Musluğumuza bile biz o hız kesen bir cihaz varmış onu taktırdık.
>
> Ö16. Mesela benim kurutma makinem var, kurutma makinesinin haznesinde su birikiyor. O suyu daha sonradan işte balkon yıkamada falan kullanabiliyoruz. O şekilde.

Katılımcıların belirttiği görüşlerinden de anlaşıldığı üzere katılımcıların geneli su yönetimi konusunda hassas davranmaktadır. Daha çok bulaşıkları sudan geçirmeden bulaşık makinesine koyma, çamaşır ve bulaşık makineleri dolmadan çalıştırmama, duşta daha kısa süre kalma, kişisel bakımlar yapılırken daha az su kullanma gibi su tasarrufu üzerine adım attıkları görülmektedir. Katılımcılardan bazılarında fark etmeden su kullanımını önlemek adına musluğun ayarını kısma ya da musluk ucuna aparat takma gibi adımlar atıldığı görülmektedir. Bütün bunların dışında oyun için kullanılan suların, sebze veya meyve sularının, makinelerin haznelerinde biriken suları vb. evde başka bir alanda kullanmak gibi daha sürdürülebilir yöntemler tercih ettikleri de görülmektedir. Katılımcıların üzerinde durdukları bir başka dikkat edilmesi gereken konu olan atık yönetimi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

> Ö1. Mesela suyu sürekli pet şişelerde kullanıp atmak, kullanıp atmak yerine cam kullanıyorum. Poşet şey artık sınırlı zaten bez çantamız var, o şekilde alışverişe gidiyoruz. Yemek israfa çok karşıyım. Ve olabildiği kadar hani dört gün, beş gün yerim. Yeter ki israf olmasın diye. Ama meyve kabukları için herhangi bir şey yapamıyorum maalesef. Çöpe gidiyor.
>
> Ö10. Mesela bu bilgiyi yeni öğrenmiştim muz kabuğunu direk atmadan önce suya koyuyorum bitkilerime su için ona veriyorum. Ya da aynı şekilde yumurtayı, yumurta suyunu mesela direk dökmüyorum, bitkilere veriyorum faydalıymış bitkiler için. Plastik poşet onu mesela çöp poşeti olarak kullanıyoruz evde plastik poşetleri. Onun dışında çok plastik kullanımı yapmıyoruz.

Katılımcıların genellikle plastik ürünler yerine cam ürünler tercih etmeleri sürdürülebilir tercihlere dikkat ettiklerini göstermektedir. Kurumuş ekmek kabukları ya da yemek artıklarını hayvanlara vermeleri, meyve kabuklarını toprağa katkı olarak, pastalara tatlandırıcı veya oda kokusu olarak kullanmaları sürdürülebilir davranışlar

arasındadır. Katılımcıların ifadelerinde pillerin ve yağların muhakkak ayrı bir yerde toplanması düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Ayrıca yemeklerde israfı tercih etmemeleri ve bu yolda daha az üretmeleri ya da tüketmeleri atık yönetimi konusundaki tutumlarını ortaya koymaktadır. Atık yönetimi konusunda katılımcıların çoğu dikkat etse de dikkat etmeyenlerinde olduğu görülmektedir. Bu durumu katılımcılar şu şekilde ifade etmektedirler:

> Ö9. Kendi ev hayatımda daha çok geri dönüşüm yapmaya çalışıyorum. Geri dönüşüm olarak okulda mesela topluyoruz evdeki geri dönüşüm materyallerini okula getirmeye çalışıyorum daha çok. Bu şekilde yani bu şeyde çok fazla bir şey yapamıyoruz ne yazık ki bunun haricinde.

> Ö17. Çöpler hep aynı yere gittiği için ayrıştırmanın bir anlamı kalmıyor bence.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin geri dönüşüm malzemelerini "yeniden kullanım" amacıyla değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan bazıları şu cümlelerle ifade etmektedir:

> Ö5. Geri dönüştüremeyeceğim ya da eve geldiyse bir iki diyelim ki pet şişe olur dışarıdan alındı evde, mutlaka buraya getiriyoruz hani okulda eğitici materyal olarak kullanabiliyoruz.

Katılımcıların enerji yönetimi ile ilgili belirttikleri ise şu şekildedir:

> Ö3. Gereksiz ışıkları söndürüyorum. Mikser çok fazla kullanmıyorum mesela elektrik daha az kullanıyoruz. Asansör çok kullanmıyorum. Yürüyorum. Prizde bir şey bırakmamaya çalışıyoruz. Yazın İzmir'e gidiyorum. Burada ki hiçbir priz takılı kalmıyor. Buz dolabını da boşaltıyorum ki daha az elektrik harcansın. Bu kadar. Özel araçla bireysel ulaşım sağlıyorum.

Katılımcıların, elektrik enerjisi kullanımına oldukça dikkat ettikleri, fişte, prizde herhangi bir şey bırakmamaya çalıştıkları ve kettle, mikser, fırın gibi elektrik enerjisini çok fazla harcayan ürünlerin kullanımını sınırlandırdıkları görülmektedir. Evde kullandıkları beyaz eşyaları genellikle A++ enerji sınıfı olan bir eşyayı tercih eden katılımcıların bazıları, bunun gelen faturaların yüksekliği sebebiyle olduğunu da belirtmektedir. Oturdukları evlerde yalıtım olmasına dikkat ettiğini belirten katılımcının yanında, küçük bir ilçede yaşamasına rağmen toplu taşıma imkanının yetersiz olması sebebiyle bireysel de olsa özel ulaşım araçlarını kullandıklarını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bir diğer incelenen konuysa canlı yaşamına katkı sağlamadır. Katılımcıların buna ilişkin belirttikleri cümleler şu şekildedir:

> Ö1. Çok severim bir kere onları yani doğa onlara ait diye düşünüyorum. Ee onun için elimizden gelen her şeyi olabildiği kadar yapmalıyız… Şey duş jel-

> lerinde ki küçük mikro parçacıkları doğaya karıştığında, denize karıştığında su yoluyla denize karıştığında balıklara, hayvanlara, denizdeki canlılara çok fazla zarar verdiğini okumuştum… Kestim tamamıyla o kullanımı çok dikkat ediyorum mesela o küçük parçacıklara, olmayan duş jelleri tercih ediyorum. Ee doğaya olabildiği kadar daha az zararı olan şeyleri tercih ediyorum. Mesela aklımda bu kalmıştı.

Katılımcıların hepsinin doğaya saygısı olduğu ve katkı sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Kullandıkları kişisel bakım ürünlerinin içerikleri, yapılan havai fişek gösterileri, avlanma yasağı dönemi katılımcıların dikkat ettikleri arasında gelmektedir. Buna ek olarak pek çoğunun balkonda da olsa bir ürün yetiştirme veya meyve çekirdeklerini doğaya geri atarak yeni meyvelerin yetişmesi için bir çabası olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu evinde hayvan beslemese de evlerinden artan yemekleri ya da hazır mamaları sokak hayvanları için temin etmektedirler. Bunun yanı sıra hayvanlardan köpeklerden korktukları için barınaklarda tutulması gerektiğini belirten de katılımcı bulunmaktadır. Barınaklarda nasıl bakım sağlandığına dair elimizde bir kanıt olmasa da çevrenin insanların olduğu kadar hayvanların da hakkı olduğunu unutmayan katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

> Ö16. Şöyle zaten benim büyük çocuğum inanılmaz hayvan seviyordu. Ve sürekli işte hayvanlardan oynardı, hayvanlardan bahsederdi. O yüzden denize gittiğimizde hiç denize hiçbir şey attırmıyoruz işte bak diyoruz bunlar oradaki hayvanlara bulaşabilir, onların evlerini şey yapar. Çocuklara da aynı şekilde bunla ilgili bir video vardı Greenpeace'nin. Balinaya dolanan plastik şeyleri falan izletmiştim. Benim oğlum çok pipet kullanırdı oyun içinde. Onlardan bahsettim. Bak bunlar hayvanlara, denize ulaşıyor diye… Deniz hayvanlarına böyle, diğer hayvanlara da mesela bulduğumuz kedi, köpekleri illa severiz. Onlara zarar vermememiz gerektiğini, onların bizi ısırmadığından falan hep bu şekilde bahsettik.

Katılımcıların güzel ve sağlıklı doğanın herkesin hakkı olduğunu fakat sürecin çok da iyiye doğru gitmediğine dair endişeleri olduğu görülmektedir. Buna dair gelecek yaşamla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

> Ö9. Gelecek nesillere tabii ki biz bir öğretmen olarak çok fazla bu konuda şey yapamayız ama en azından biz bunların bilinçlenmesi için çocuklar konusunda başlarız. Mesela atıyorum su tasarrufu, biz bunu çocuklara verdiğimizde çocuklar bu neslin geleceği, devamı olduğu için bu çocuklarla devam edebiliriz. En çok elimizden gelen bir öğretmen olarak yapabileceğimiz tek şey bu olur gibime geliyor.

> Ö10. Ortak kullandığımız aslında bir çevre. Ki burasıda, doğasıyla çok güzel bir yerde yaşadığımızı düşünüyorum. Denizi, ormanı, bitki ve hayvan çeşitliliği anlamında. Buna bizlerin sahip çıkması gerekiyor ki gelecek nesiller de bunları görebilip, faydalanabilsin. Yani bu çevre güzelliğinin diğer nesillere aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Bize miras, emanet gelecek nesillerin dünyası olmalı.

Katılımcıların gelecek yaşama dair fikirlerine bakıldığında sürdürülebilirlik kavramını çağrıştıran ifadeler görülmektedir. İnsanlığın ihtiyacı olan kaynakların gelecek nesillere şimdikinden daha az ya da bozulmuş şekilde aktarılmaması katılımcıların ortak varmak istedikleri nokta olarak görülmektedir. Katılımcılardan bir tanesi (Ö9) öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirme yapabilmesi açısından önemini vurgulamaktadır. Bunun için de katılımcılardan bazılarının kurum ve kuruluşlardan beklentileri olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

> Ö3. Öncelikle bence bunu belediye ve de ülkemiz olarak bir şey yapmamız gerekiyor ki ben atıkları ayırsam bile bunun için yapabileceğim bir şey yok. Ayırsam nereye vereceğim?

> Ö6. Kıyı şehrinde sahilde yaşıyoruz, o suların temizlenmesi anlamında çalışmalar yapılabilir. Hopa için düşünüyorum, büyük şehirlerde belki biraz daha aktif olunabiliyor ama, hani en basiti şuan belki de bu küresel, pandemiden dolayı maske geri dönüştürülebilir mi ile ilgili. İşte belki çok büyük adımlar ama onunla ilgili bence acil bir geri dönüşüm projesi yapılabilir.

Katılımcılardan alınan dönütlere göre, kurum ve kuruluşlardan beklentinin yüksek olduğu görülmektedir. Geri dönüşüm, atık yağ ve pil toplama, kıyafet kumbaraları, topluma eğitim verilmesi gerektiği gibi konularda bulundukları ilçe ve ilden beklentileri olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Çevresel Sürdürülebilirliği Kazandırmak İçin Yaptıkları Etkinlikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklara çevresel sürdürülebilirliği kazandırmak amacıyla hangi konularda ne tür etkinlikler yaptıklarını belirlemek için yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen kodlar su kirliliği farkındalığına, tasarruf bilinci kazandırmaya, enerji verimliliğine, geri dönüşüme, geri kazanıma ve çevre hakkı bilinci kazandırmaya yönelik etkinlikler ve aile katılımıdır. Öğretmenlerden bazıları su kirliliğini fark ettirmek adına yaptıklarını şu şekilde dile getirmişlerdir:

> Ö13. Çevremizde bir nehir var, onlar da gözlemlediklerini anlatıyorlar. Nehirlerde çöp görüyor musunuz? Onları çöplere, suya çöpümüzü atmayalım. Temiz

> tutalım elimizden geldiği kadar. İşte evde kullandığımız, musluktaki suları nasıl kullandığımız konusunda örnekler veriyoruz. Hayvanların yaşam alanlarını da daha çok işte denizlerin kirlenmemesi, balıkların yaşam alanlarının deniz olduğunu anlatıyoruz.

Yukarıdaki cümlelerden de anlaşıldığı üzere çocukların özel hayatlarında gözlem yapmaları ve sohbet etkinliği üzerinden giderek su kirliliği konusunun az da olsa verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların su yönetimi bilinci üzerinde daha çok durduğu şu ifadelerde görülmektedir:

> Ö3. Onlarla öncelikle suyun neden bizim için önemli olduğunu konuşup, bunun için ne yapabileceğimiz konusunda fikir yürütüyoruz. Ki kendilerinin bulmasını istiyorum. Okulumuzda elimizi yıkarken, elimizi sabunlarken çeşme kapalı olması sonra açıyorlar, gereksiz açık kalmıyor. Onun dışında bununla ilgili animasyonlar var. Bunları izliyoruz. Su tasarrufu ile ilgili sanat etkinliği yapmıştık. Grup etkinliğimiz. Yırtma, yapıştırma ile yine suyun döngüsünü konuşmuştuk.

Katılımcılar çoğunlukla suyun önemi, tükenmesi halinde olabilecekler, suyun döngüsü ve su tasarrufu hakkında çocuklarla sohbet etkinliği yapmakta olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak katılımcılar suyun döngüsü ile ilgili sanat etkinlikleri, çocukların kendilerini göl olarak düşünebilecekleri drama çalışmaları yaptıkları, eğitici videolarla da desteklediklerini belirtmektedir. Sınıfta ve evde devamlı su tasarrufu hakkında telkinlerde bulunarak süreci yönetmeye çalıştıkları görülmektedir. Tasarruf söz konusu olduğunda sadece su değil pek çok tasarruf sürecini göz önünde bulunduran katılımcılar sınıfta yaptıkları etkinlikleri şu şekilde dile getirmişlerdir:

> Ö5. Yani her şeyi projeye dökmüyoruz ama bazı projeler kağıt üzerinde kalıyor. Sınıf içi uygulamalarımızda çok güzel dönütler alıyoruz. Giderken mutlaka ışığı birine kapattırıyorum ya da bu süreçte hava biraz karanlık, ışıkların şu kadarını kullanabiliriz, etkinlikte bize yardımcı olsun diye diyoruz. Eve giderken de en öndeki çocuk ışıkları kapatıyor. Artık son süreçte benim bile söylememe gerek kalmıyor. Okuldakiler de aslında yaşamımızın bir parçası.

Katılımcılardan bazılarının tasarruf farkındalığı için kumbara yaptırmak, sınıfta kullanılan ürünlerin daha küçük porsiyonlar halinde kullanılması ya da elektriğin gereksizse kapatılması konusunda etkinlikler yaptırdığı görülmektedir. Diğer katılımcılar enerji yönetimi ile ilgili düşünce ve yaptıkları etkinlikleri şu cümlelerle ifade etmektedir:

> Ö3. Gereksiz ışıkları yakmıyoruz. Hatta öğrencilerim artık birbirlerini bile uyarıyorlar. İşte beni uyarıyorlar. Öğretmenim güneş çıktı, aydınlık oldu ışıkları kapatalım diye. Enerji konusunda sınıfta başka.

> Ö13. Rüzgar gülleri yaptılar genelde, en basit gelenleri yapmışlar çoğunlukla. İşte tasarruflu ampullere değinmiş onlar da etkinliklerinde. Onları yaptılar daha çok.

Katılımcıların enerji verimliliğine yönelik etkinliklerde daha çok çember saati oluşturarak beyin fırtınası gibi yöntemlerle sohbet etkinliği oluşturduğu görülmektedir. Sanat etkinlikleri, doğaçlama ya da dramatizasyonlarla, hikaye ve eğitici videolarla bu eğitimi desteklemektedirler. Uyarı kartları oluşturmak, öğretmenin çocuklara denetleme görevi vermesi sürecin bir başka etkinlikleri arasında yer almaktadır.

> Ö15. Okulda atıkları falan böyle birleştirmek için projeler yapmak istiyoruz belki yapmadık şuana kadar ama. Hepsini ayrı ayrı kutularda plastikti pildi falan düşünüyoruz onları yapmayı. Sadece kağıtlar konusunda bir şeyler yapabiliyorum, mesela pil konusunda da yapıyoruz, pilleri çöpe atmamaya çalışıyoruz. Başka diğer şekilde yapamıyoruz yani hani plastikleri ayrı yerde toplayıp onu yapamadık ama. Çok istiyorum yapmayı beş, altı tane kutumuz olsun bütün hepsini ayrı ayrı toplayalım hem çocuklar onun bilincinde olsun.. Önceki senelerde okulumuz bahçeliydi. Orda bahçede çocuklara poşetten elbiseler yapıp çöp poşetinden, temizlikçi adı altında böyle bahçedeki bütün çöpleri falan topluyorduk. Çocuklar çöp arabası oluyormuş gibi. O şekilde bahçede yaptığımız etkinlikler oluyordu.

Katılımcıların genel itibariyle geri dönüşüm kutularını çocukların hayatına katmak adına etkinlikler yaptıkları görülmekle beraber bazılarınınsa sınıfta çocuklara yaptırdıkları etkinliklerden çok kendisinin sınıfta dikkat ettikleri üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Şuan bu konuyla ilgili çok bir şey yapamadığını belirten katılımcı (Ö15) imkanı olmayan bir okuldan kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar geri dönüşümle ilgili farkındalık kazandırmak için yaptırdıkları etkinlikleri şu şekilde ifade etmektedirler:

> Ö17. Sınıfta etkinliklerimizi, artan kağıtlarımızı kullanamayacak durumda olanları okulumuzda çöp kovaları var ayrı ayrı onlara atıyoruz. Plastikleri ayrı yere, mümkün olduğunca biz atık malzemeler kullanıyoruz. En olmayacak, kullanılamayacak şekle gelince atıyoruz. Okul öncesinin amacı zaten bu. Atık malzemeleri kullanmak. Kullanılamayacak, kopmuş, yırtık, parçalanmış olanları atabiliyoruz tabii ki. Onlar da zaten kutularımız var oralara koyuyoruz bizde. Biz bazen fotokopilerde yanlış çekiyoruz. O kağıtların arkasına serbest resim yapıyoruz. Onları kullandırtıyorum boşuna tekrar kağıt ziyan etmeyelim diye. Fazla gereksiz olanları da kağıtların olduğu kutuya attırıyoruz. Biz pek atmıyoruz atıkları.

Katılımcıların geri dönüşüme dikkat ettikleri ve bunun için geri dönüşüm kutularını düzenli bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Bunun için kutuların işlevlerini renklerle kodlamak, çocuklara görev vererek sınıfta kullandıkları materyalleri ayırma ya da bununla ilgili eğitici videolar izleme sınıfta yapılan etkinlikler arasında yer almaktadır. Katılımcılardan birinin (Ö17) sadece çıkan atıkları geri dönüşüme göndermek dışında, geri dönüşüm ve yeniden kullanımı birlikte değerlendirdiği görülmektedir. Yeniden kullanım etkinliklerini tercih eden diğer katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

> Ö10. Geçen sene pil toplatmıştık. Plastik şişe kapağı hani tekerlekli sandalye için toplanıyordu, onlardan toplatmıştık. Bu sene geri dönüşümle ilgili şapka tasarlatmıştık çocuklara evde atık materyaller kendileri getirdiler. Hatta onu geri dönüşüm defilesi yaptırmıştık yıl sonu defilesi olarak. Geçen sene de yaptık aynı etkinliği bu sene de yaptık.

Katılımcıların ifadelerinden hareketle yaptıkları "yeniden kullanma" sürecini "geri dönüşüm" olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların yeniden kazanım amacıyla yaptıklarına bakıldığında, çocukların her türlü materyalden ürünler ortaya koydukları ve atıkların değerlendirilmesinin önemini ortaya koydukları görülmektedir. Katılımcılar canlı yaşamına katkı etkinlikleri için yaptıkları çalışmaları ise şu şekilde dile getirmişlerdir:

> Ö20. Şimdi Eylül ayında Hayvanları Koruma günü vardı mesela kuşlar için kafes yaptık. Yani kafes demeyim de kuşlar için yemlik tasarladık. Onu bahçeye astık. Mama kabı tasarlamıştık geçen yıl. Mama kabı bıraktık, süt koyduk içine, mama koyduk falan. Ekim, biçim şey yani ilkbahara doğru mesela fasulye çimlendirme gibi ağaç diktik mesela geçen yıl. Ama bunu dediğim gibi TEMA'da da bazı konular var hani onlara da katılmaya çalışıyoruz.

Görüldüğü üzere katılımcıların artık materyalleri kullanmaya çok fazla katılım sağladıkları görülmektedir. Artık materyalleri kullanarak hayvanlara yemlikler oluşturmanın dışında, sınıfa canlı getirmek ve onun bakımı hakkında sohbet etmek, toprağa bir şeyler ekerek bir ürün ortaya çıkarmak gibi pek çok etkinlikle çocukların, canlı yaşamına katkı sağladıklarını ve bunun bilincini geliştirme fırsatı buldukları görülmektedir. Canlı yaşamına katkı sağlarken bunu çevre hakkı bilinci kazandırmaya yönelik etkinlikler yaptıran katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

> Ö6. Onlarında bir yaşam hakkı olduğunu, öğrencilerime, çocuğuma ilk başta onu anlatmaya çalışıyorum. Nasıl bizim yaşam hakkımız varsa onlarında yaşam hakkı olduğunu ve onlara saygı duyulması gerektiğini aslında o bitki örtüsünden de bahsettiğiniz de aynı şekilde onu aşılamaya çalışıyoruz. Oku-

> duğumuz bir hikayede bile bir kelime geçiyorsa onların doğanın hayvanların, bitkilerin, canlıların yaşam hakkı olduğunu, onlara saygı duymamız gerektiğini aslında hani yıl içinde ele alıyoruz.

Katılımcıların video, slayt, hikayelerle edindirmeye çalıştıkları çevre hakkı bilincini çocukların günlük yaşam deneyimlerini kazandıkları sırada da vermeye özen gösterdikleri görülmektedir. Çevre hakkı bilincine genellikle sohbet halindeyken ya da bir etkinliğin yapım aşamasında değinilmektedir. Katılımcılar çocuklarla etkinlikleri gerçekleştirmenin yanı sıra ailelerin de işin içine katılmasını nasıl gerçekleştirdiklerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

> Ö9. Ailelerini bilinçlendirme konusunda da veli toplantılarında bilgiler dağıtıyoruz, bilgi formları dağıtıyoruz. Bunun haricinde velilere ekstra videolar atıyorum. Evde de izletip pekiştirmeleri adına. Velilere bunun dışında Whatsapp gruplarından okulda yaptığımız çalışmaları fotoğraflandırıp atıyorum ki hani evde de tekrarını devam ettirebilsinler diye.

Katılımcıların aile katılımına oldukça yer verdikleri ve okulda çocukların yaptıklarının ailelere çocuklar tarafından anlatılarak desteklenmesi dışında, okula hayvan getirme ya da toprakla yapılacak işler için de katılım sağladıkları görülmektedir. Tüm bunların dışında katılımcılardan bazılarının velilere konu ile ilgili bilgilendirici mesajlar gönderdiklerini veya velilerle görüşmeler yaptıklarını belirtmektedir. Katılımcılardan birisinin (Ö7) çevre eğitiminin çocuklar dışında velilere de verilmesi gerektiğini belirtmesi ilgi çekicidir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelendiği bu çalışmada katılımcılar özellikle çevre sorunları, çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları ve sınıflarında çocuklarla yaptıkları etkinlikler üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar çevre sorunu denildiğinde daha çok su kirliliği, atık kirliliği, geri dönüşüm, plastikler, hava kirliliği ve tüketim alışkanlıkları üzerinde durmaktadırlar. Suların oksijen kaynağı olduğu için kirletilmemesi gerektiği görüşüyle birlikte musluklardan bilinçsizce dökülen atık yağların da suyu kirlettiği ve bununla birlikte suda yaşayan canlıların bu durumdan olumsuz etkilendiği görüşü hakimdir. Beaumont ve diğerleri (2019) deniz ekosistemlerinin insanlara gıda sağlama, karbon depolama, manevi faydalar gibi birçok katkısı olduğunu ve buna yönelik herhangi bir tehdidin gıda güvenliği, geçim kaynakları, gelir ve sağlık kaybı gibi birçok farklı şekilde dünya genelinde insanların refahını etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin denizlerin zengin bir ekosistem olduğunun bilincinde olması ve bu ekosisteme zarar verebilecek davranışlardan kaçınmaları sevindiricidir.

Atık kirliliğinin de farkında olan katılımcılar, geri dönüşümün doğru yapılamayışına, ayrıca Covid- 19 salgını sebebiyle her yerde gördükleri maskelerin doğaya verdiği zararı da dile getirmişlerdir. Buna ek olarak bazı katılımcıların hava kirliliğine yönelik kimyasal atıkları, kömürü ve gazları en büyük çevre sorunu olarak değerlendirdiklerini görülmektedir. Günümüzde tüketim davranışlarının değişip, alışkanlık haline gelmesi de bazı katılımcılar tarafından çevre sorunu olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin görüşme sırasında paylaştıkları çevre sorunlarının aslında çok az bir kısmından oluşmasının yanı sıra gündemde en çok üzerinde durulan konular olduğu söylenebilir. Yılmaz ve Gültekin (2012)'nin sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında çevre sorunlarını ayrı ayrı olarak ele alınsa da temelde bir bütün olarak düşündükleri ve en büyük çevre sorununun da insanların kayıtsızlığı olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Goulgouti, Plakitsi ve Stylos (2019) çevre sorunlarının çoğunun insanların yaşam tarzlarından ve faaliyetlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerek günlük hayatlarında sürdürdükleri uygulamalarla gerekse çocuklarla yaptıkları etkinliklerle çevre kirliliğinin önüne geçme yönünde adımlar attıkları söylenebilir. Buna karşın okul öncesi öğretmenlerinin çölleşme, ormansızlaşma, aşırı nüfus artışı, biyolojik çeşitliliğin azalması ve doğal afetler gibi farklı sorunları çevre sorunu olarak ele almamaları düşündürücüdür. Bu sorunlar doğrudan ya da dolaylı olarak çocukları etkilemekte ve çocukların çeşitli risklerle ve çocuk hakları ihlalleriyle karşı karşıya gelmesine neden olmaktadır (UNICEF, 2021). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerine farkındalık kazandırma noktasında önemli görevler düşmektedir.

Doğayı kirletmemeyi başlı başına yaptıkları arasında nitelendiren katılımcıların özellikle su yönetimi konusunda daha duyarlı davrandıkları görülmektedir. Katılımcıların hayatlarında su tasarrufu konusunda bulaşık ve çamaşır makinelerinin doğru kullanımı, kişisel bakım zamanında su kullanım miktarına dikkat etme gibi düzenlemeler bulunmaktadır. Ayrıca oyun için veya meyve sebze yıkamada kullanılan suların da kullanıldıktan hemen sonra dökmemeleri, başka bir alanda tekrar değerlendirmeleri su konusunda sürdürülebilir olma yolunda katılımcıların attıkları adımlardandır. Katılımcılar ++ enerji sınıfı ürünler tercih ettiklerini, gereksiz ışık açmadıklarını veya elektrik harcayan ürünler kullanmadıklarını dile getirirken, bunu daha çok doğaya zarar vermemek yerine ekonomik olarak tasarruf etmek amacıyla yaptıkları belirlenmiştir. Goulgouti, Plakitsi ve Stylos'un (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada da benzer şekilde çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunun gereksiz ışıkları kapattıkları, elektronik cihazları kullanmadıklarında kapattıkları, su tasarrufuna dikkat ettikleri belirlenmiştir. Plastik ürünler yerine cam ürünlere yönelen katılımcılar olduğu gibi, bu konudaki seçeneksizliği dile getiren katılımcılar da mevcuttur. Ayrıca geri dönüşüm imkanının bulundukları Artvin ilinde olmaması da atık yönetiminde çok

fazla seçenekleri olmadığını göstermektedir. Sadece doğayı kirletmemek üzerinden plastikler konusunda atık yönetimini gerçekleştirdikleri katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların çoğunun ekmek kabukları, meyve kabukları ya da artan yemekleri özellikle hayvanlarla paylaşıyor olmaları canlı yaşamına sağladıkları katkıları göstermektedir. Sağlıklı ve güzel bir doğanın içinde yer almak isteyen katılımcıların, kendi çabalarına ek olarak kurum ve kuruluş beklentisi de bulunmaktadırlar. Geri dönüşüm faaliyetlerinin, kıyafet kumbaralarının, çevre eğitiminin faaliyete geçirilmesi gerektiği konusunda ortak fikre sahiptirler. Prince (2017) çevresel sürdürülebilirliği teşvik etmek için model olma ve rehberlik etmenin önemli olduğunu belirtmekte, Hill (2012) ise öğretmenin rol model olarak öğrenmeyi desteklediğine değinmektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin gerek sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri uygulamalar ile gerekse günlük hayatlarındaki uygulamalarla çocuklara rol model olmaları kaçınılmazdır. Miller, Davis, Boyd ve Danby (2014) çalışmalarında Avustralya'da okul öncesi dönem çocukların ve öğretmenlerinin Su Farkındalık Merkezi programına ilişkin deneyimlerini incelemişlerdir. Çocuklarla ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda programın su tasarrufu konusunda bakış açılarını genişlettiği ve su tasarrufu uygulamalarını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların yakın çevrelerinin de bu konu üzerinde etkilendiği belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yaptırdıkları etkinliklerdeki kazanımlar sadece çocuk ile sınırlı kalmamakta, çocuğun çevresindekileri de doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini göz önünde bulundurmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında çocuklara su kirliliğine yönelik farkındalık kazandırmaya, gerek elektriği gerekse suyu tasarruflu kullanmaya, enerjinin verimli kullanılmasına, geri dönüşüme dikkat çekmeye ve çevre hakkı bilinci kazandırmaya yönelik farklı etkinlikler gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Güzelyurt ve Özkan (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimiyle kazandırmak istedikleri becerilerin çevreye karşı duyarlılık ve çevreyi koruma, doğayı koruma, çevre sorunlarını fark etme ve doğal ortamlardaki fiziksel beceriler olduğunu belirlemiştir. Okyay, Demir, Sayın ve Özdemir (2021) de okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıflarında geri dönüşüm, su döngüsü, hayvanların özellikleri, ağaç ve toprak çeşitliliği ve çevre temizliği konularında etkinlikler yaptırdıklarını saptamıştır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin ele aldıkları konuların zaman zaman örtüşse bile farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılıkların öğretmenlerin ilgi alanlarından ve kendilerine göre önemli olan konulara programlarında yer vermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirliği sınıfta etkinlik olarak nasıl uyguladıkları incelendiğinde ise ilk olarak belirli günler ve haftalardan çevre konulu özel günlerde çevre ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler bu sırada daha çok sohbet etkinliğinden, dramatizasyondan

faydalandıkları belirtmişlerdir. Buna ek olarak, beyin fırtınası yaptırdıklarını, tasarrufa dikkat çekmek için kumbara gibi sanat çalışmalarına yer verdiklerini, hikaye ve eğitici videolarla da çevre eğitimini desteklediklerini dile getirmişlerdir. Bu noktada dikkati çeken noktalardan birisi öğretmenlerin gezi gözlem çalışmalarına yer vermemeleridir. Güzelyurt ve Özkan'ın (2018) ve Okyay, Demir, Sayın ve Özdemir'in (2021) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin çeşitli geziler düzenledikleri ve bu süreçte çocuklara gözlem yaptırdıkları saptanmıştır. Yaşadıkları yer itibariyle doğayla iç içe ve uyum içinde olabilecekleri, farklı toprak ya da bitki türlerini gözlemleyebilecekleri, bitki yetiştirme çalışmaları yapabilecekleri bir yerdeyken sınıf içerisinde gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerle çevre eğitimi yapılması ve çocukların çevresel sürdürülebilirliğe yönelik çeşitli beceriler kazanmasını beklemeleri düşündürücüdür. Öğretmenlerden çoğu geri dönüşüm üzerinde ekstra etkinlikler planladıkları hatta bunları projeleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte geri dönüşüm kutularından faydalandıkları ve de geri dönüştürülebilen malzemelerden pek çok oyuncak oluşturduklarından bahsetmişlerdir. Buil, Roger-Loppacher ve Tintore (2019) geri dönüşümün doğal kaynakların tükenmesini önlemek için gerekli bir uygulama olduğunu ve geri dönüşüm uygulamaları sayesinde çocukların çevreyle ilgili fikirlerle meşgul olabildiklerini belirtmektedir. Şallı (2011), okul öncesi dönem çocuklarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla geri dönüşüm bilgi düzeylerini artırmayı amaçlamış, bunun için de geri dönüşüm eğitim programı hazırlamıştır. Uygulama sonrası deney grubunda geri dönüşüm bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Şallı'nın (2011) çalışması geri dönüşüm kavramının kazandırılması açısından büyük önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında geri dönüşüm kavramının yanlış bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıflarında geri dönüştürülebilen materyaller kullanarak geri dönüşüm yaptıklarını düşünmektedirler. Aile katılımına da oldukça yer veren öğretmenler, özellikle sınıfa hayvan getirme ya da toprağı ekme ve biçme işlerinde ailelerin katılımını sağlayarak, çocukların canlı yaşamına katkı sağlamalarını ve çevre bilinci geliştirmelerini desteklemektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli çevre sorunları üzerinde durdukları, diğer çevre sorunlarından bahsetmedikleri saptanmıştır. Çocuklarla yaptıkları uygulamaları da bu çevre sorunları çerçevesinde şekillendirdikleri görülmektedir. O öğretmene önemsiz gelen ya da dikkatini çekmeyen bir çevre sorununa programında yer vermemesi ihtimalini ortadan kaldırmak için okul öncesi eğitim programında ele alınabilecek noktalara yer verilebilir. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik çalışmaları sınıf içerisinde yürüttükleri belir-

lenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin sınıf dışı ortamları da eğitim programını uygulama noktasında nasıl kullanabileceklerine yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca çalışmada öğretmenler genellikle çocuklarla ne tarz etkinlikler yaptıklarından bahsetseler de bunların çocuklar üzerindeki etkilerini dile getirmemişlerdir. Öğretmenlere çocuklarla yaptıkları etkinliklerin çocuklara yansımalarını nasıl değerlendireceklerine yönelik bir eğitim verilebilir. Aynı zamanda çocukların çevresel sürdürülebilirliğe yönelik uygulamaları farklı çalışmalar ile değerlendirilebilir.

Kaynakça

Akbayrak, N. ve Turaşlı N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1*(2), 239-258. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240

Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Alpak, G. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim, çocuk doğa etkileşimi.* Ezgi Kitabevi.

Beaumont, N. J., Aanesen, M., Austen, M. C., Börger, T., Clark, J. R., Cole, M., Hooper, M., Lindeque, P. K., Pascoe, C., Wyles, K. J. (2019). Global ecological, social and economic impacts of marine plastic. *Marine Pollution Bulletin, 142*, 189–195. https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2019.03.022.

Berg, B ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Arı, A. (Çev.), Eğitim Yayınevi (Orijinal eserin basım tarihi 2015).

Buil, P., Roger-Loppacher, O., and Tintoré, M. (2019). Creating the habit of recycling in early childhood: a sustainable practice in Spain. *Sustainability, 11*(22), 6393. https://doi.org/10.3390/su11226393

Creswell, J. W., (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, Demir, S. B. (Çev.), Eğiten Kitap (Orijinal eserin basım tarihi 2016).

Çimen, H. ve Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve İnsan, 6*(21), 525-542. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.475471.

Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi 7*(2), 07-18.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi,* 65/66. 1-13.

Goulgouti, A., Plakitsi, K., and Stylos, G. (2019). Environmental Literacy: Evaluating Knowledge, Affect, and Behavior of Pre-service Teachers in Greece. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 15*(1), e02202. https://doi.org/10.29333/ijese/6287

Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *TÜBAV Dergisi, 3*(3), 292-297.

Gürbüz, H., Çakmak, M. ve Derman, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (1), 144-149.

Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: durum çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(11), 651-668.

Hill, A. (2012). Developing approaches to outdoor education that promote sustainability education. *Australian Journal of Outdoor Education, 16*(1), 15-27. https://doi.org/10.1007/BF03400935.

İğci, T. ve Çobanoğlu, N. (2019). İklim değişikliğinin ve iklim değişikliğiyle ilgili küresel anlaşmaların çevre etiği bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi,7*(2), 130-146.

Kahriman Pamuk, D. (2021). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Pamuk, K. (Edt.), Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik içinde (s 51-77). Anı Yayıncılık.

Kocalar, A. (2015). *Ekoloji eğitiminde yeni sorun: ekofobi.* Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Merrıam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev.), Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2009).

Miller, M., Davis, J., Boyd, W., and Danby, S. (2014) Learning about and taking action for the environment: Child and teacher experiences in a preschool water education program. *Children, Youth and Environments, 24*(3), 43-57.

Okyay, Ö., Demir, Z., Sayın, A., ve Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 129 - 146.

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim Dergisi, 32*(145), 23-39.

Prince, H. E. (2017) Outdoor experiences and sustainability, Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 17(2), 161-171. https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1244645.

Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII* (1), 83-92.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf

Uludağ, G., Karademir, A. H. ve Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(41), 120-136. https://doi.org/10.21764/efd.01513.

UNICEF (2021). . *The climate crisis is a child rights crisis:: ıntroducing the children's climate risk ındex.* https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf

Walshe, N. (2008) Understanding students' conceptions of sustainability. *Environmental Education Research, 14*(5), 537-558, https://doi.org/10.1080/13504620802345958.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 120-132.

Yücel, G. ve Kurnaz, L. (2021). *Yeni gerçeğimiz sürdürülebilirlik.* Yeni İnsan Yayınevi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3161-3194)

Anaokullarının Tercih Edilme Sebeplerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selçuk KABA[1]

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı/Kahramanmaraş, selcukkaba@outlook.com, ORCID: 0000-0002-3765-4927.

Gönderilme Tarihi: 14.09.2022 Kabul Tarihi: 17.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1175428

Atıf: " Kaba, S.(2023). Anaokullarının tercih edilme sebeplerinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim, 52* (240), 3161-3194. DOI: 10.37669/milliegitim.1175428"

Öz

Bu araştırmada, anaokullarının tercih edilme sebeplerinin veli görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde, veliler tarafından en çok tercih edilen beş anaokulunda çocukları eğitim alan 30 veli oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucuna göre veliler anaokulunu tercih ederken okul hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmışlardır. Velilerin anaokulları hakkında bilgi sahibi olmalarında, çevrelerindeki insanlardan aldıkları tavsiyeler, sosyal medyadan ve okulun web sayfasından ulaştıkları bilgiler ve okul ziyaretleri etkili olmuştur. Araştırmada velilerin anaokulları hakkında yerinde görerek ve önceki deneyimlerinden faydalanarak da bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucunda velilerin anaokulu tercihinde; okulun fiziki yapısı, okul personelinin özellikleri, güvenlik hizmetleri, okulun temizlik hizmetleri, eğitim- öğretim faaliyetleri, sosyal faaliyetler, beslenme hizmetleri, kurum kültürü ve okul bahçesinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada velilerin anaokulu tercihini öğretmenin ilgili ve samimi, iletişime açık, çalışkan, tecrübeli, çocukları seven, güler yüzlü, sakin, yeniliğe açık, destekleyici gibi özelliklere sahip olmasının etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, okulun iç ve dış fiziki yapısının iyileştirilmesinin, okul personeline eğitimler verilmesinin, güvenlik, temizlik, beslenme hizmetlerinin iyileştirilmesinin, sosyal faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasının tercih edilen anaokulu sayılarının artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, okul öncesi eğitim, anaokullarının tercih edilmesi*

* Bu çalışma yazarın *Kahramanmaraş'ta Tercih Edilen Anaokullarının Tercih Edilme Sebeplerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Examination of Preference Reasons of Kindergartens According to Parents' Opinions

Abstract

In this study, it was aimed to examine the reasons for choosing kindergartens according to the opinions of the Parents. The study employed phenomenological design, one of the qualitative research designs. The working group of the study held a total of 30 parents in mostly preferred kindergartens in Kahramanmaraş. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used when determining the working group. Data was collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis was used during data analysis. Themes and codes were presented in tables. The results indicated that parents attempted to acquire information about the school while choosing the kindergarten. The parents' knowledge about kindergartens were influenced by the recommendations they received from the people, the information they reached through social media, the school's web page and school visits. Parents were also noted to have knowledge about kindergartens through both visiting them on site and making use of their prior experiences. Besides, the results suggested that the physical structure of the school, the characteristics of the school staff, the security services, the cleaning services, the education and training activities, the social activities, the nutrition services, the corporate culture and the garden of the school were effective on the parents' preference for kindergartens. Moreover, the current study concluded that the parents' preferences were influenced by the teacher's characteristics such as being caring, sincere, open to communication, hardworking, experienced, loving children, smiling, calm, open to innovation and supportive. Based on the results, it may be wise to mention that improving the internal and external physical structure of the school, training school staff, improving security, cleaning and nutrition services as well as enriching social activities will contribute to the increase in the number of preferred kindergartens.

Keywords: *pre-school, pre-school education, kindergarten preference*

Giriş

Kadının iş hayatına atılması, okullaşma oranının yükselmesi, kırsaldan kente göçün artması, geleneksel mahallelerin yerini apartmanların alması, çalışma hayatındaki değişim, geniş ailenin yerini çekirdek ailenin alması, egzogamik evliliklerin artması, toplumsal yaşamın birçok alanını etkilediği gibi aile hayatını da etkilediği söylenebilir (Başal, 2005). Bu etkilenmeye bağlı olarak ailenin yapısında ve işlevinde önemli değişikler olmuştur. Aile çocukların büyütülmesinde, gelişiminde ve eğitiminde tek başına yeterli olmamaya başlamıştır.

Ailelerin yetersiz kalabildiği bu evrede anaokulları ailelere eğitim desteği veren temel kuruluşlar olarak yerlerini almıştır (Akar, 2006). Anaokulları, çocuğun karakter

gelişiminin desteklendiği, akran öğrenmelerinin gerçekleştiği, yetişkin kurallarının öğrenildiği kurumlardır. Ayrıca anaokulları çocuğun arkadaş edindiği, oyun oynadığı, yetişkin otoritesiyle tanıştığı, yaşamına çeşitli tecrübeler kazandıran kurumlardır (Erdoğan, 2021). Okul öncesi eğitim de önemli bir işlevi olan anaokulları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, 36-66 aylık çocukların eğitimini kapsayan, yalnızca okul öncesi eğitim veren kurumlar olarak ifade edilmektedir (MEB, 2014).

Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocuklara hazır bulunuşluk seviyelerine uygun zengin öğrenme ortamlarının sunulduğu, gelişim alanlarının desteklendiği onları ilköğretime hazırlayan, ileriki yaşamlarında önemli rol oynayan, isteğe bağlı olarak alınan sistemli ve bilinçli eğitim süreci (Aral vd., 2000; Atli, 2011; Artut ve Tarım, 2004; Çelik ve Gündoğdu, 2007; Kuru Turaşlı, 2009; MEB, 1973; Poyraz ve Dere, 2003) olarak tanımlanabilir. Bir okul öncesi eğitim kurumu olan anaokullarının sunduğu bu hizmetlerden faydalanmak isteyen aileler kendilerine ve çocuklarına en uygun anaokulunu tercih etmektedirler. Anaokulu tercihinde ailelerin tercih sebepleri ve anaokullarının nitelikleri anaokullarına olan talebi etkilemektedir (Çelmeli, 2012).

Çocuklarının yerine karar alıcı olan aileler, anaokulu seçerken kendileri ve çocukları için önemli olan bazı kriterleri göz önünde bulundurmaktadır (Durmaz vd., 2019). Alan yazın incelendiğinde velilerin anaokulu tercihini etkileyen bu kriterlerin neler olduğunu ortaya koymaya yönelik sınırlı sayıda (Altınkaynak ve Yanıklar, 2014; Argon ve Akkaya, 2008; Hasanbaşoğlu ve Durgun, 2016; Sevinç, 2006; Topaç vd., 2012; Tulan, 2005; Yeşil Dağlı, 2012) çalışmaya ulaşılmıştır.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre "Çocukların, ailelerinin ikamet ettikleri yere en yakın anaokuluna kaydedilmeleri esastır. Ancak, belgelendirilmek kaydıyla çalışan anne-babalar çocuklarını, boş kontenjan olması durumunda iş yerine en yakın anaokuluna da kayıt yaptırabilirler" (MEB, 2014; Madde 10, 11).

Bu yönetmeliğe rağmen aileler çeşitli nedenlerle çocuklarını ikametgâh adresleri dışındaki başka anaokullarına göndermeyi tercih edebilmektedir. Ailelerin ikametgâh adreslerinin dışında, çalışan anne ve babanın iş yerine yakın olmamasına ve hatta ikamet adreslerinin oldukça uzağında olmalarına rağmen bazı anaokullarını daha fazla tercih edebilmektedir. Bu anaokulların öğrenci kayıtları hemen dolabilmekte hatta diğer anaokullarına göre öğrenci sayıları daha fazla olabilmektedir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak velilerin daha fazla tercih ettikleri anaokullarının tercih edilme nedenlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, velilerin anaokullarının tercih edilme sebeplerini ortaya çıkararak anaokullarının niteliğinin artırıl-

ması çalışmalarına katkı sunması, anaokullarının ve okul öncesi eğitimin gelişimine yönelik yapılacak araştırmalara, uygulamalara ve okul öncesi eğitim politikalarına yol göstermesi, anaokulların fiziki imkânlarının hazırlanmasından bahçe düzenlemesine, okul kültürünün oluşturulmasından, eğitim materyallerinin teminine gibi birçok konunda rehber olacak veriler sunması açısından önemlidir. Buradan haareketle;

Araştırmanın problem cümlesi anaokullarının veliler tarafından tercih edilme nedenleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verileri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, araştırmada alınan etik önlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Fenomenolojinin odak noktasını bireylerin kendi deneyimlerinden hareketle deneyimlerini ne şekilde anlamlandırdıkları, bu deneyimleri olguya nasıl dönüştürdükleri oluşturmaktadır (Patton, 2018). Bu araştırmada da verilerin elde edildiği kaynaklar ile araştırmacı arasında etkileşimin olması, verilerin sahadaki durumlarının araştırmacı tarafından fark ediliyor olması verilerin anlaşılmasında ve detaylandırılmasında araştırmacıya kolaylık sağlamasından dolayı (Yıldırım ve Şimşek, 2013) fenomeloji deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışılan olgu anaokullarının veliler tarafından tercih edilme sebepleridir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinden 19/11/2020 tarih ve 2020-33 sayılı kararı ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Katılımcılar

Fenomenolojik desenli araştırmalarda verilerin elde edileceği kişilerin veri toplamak için uygun kişilerden seçilmesi gerekmektedir. Seçilecek bireyler araştırmanın amacına ulaşmasına yönelik derinlemesine ve detaylı bilgi verebilecek kişiler olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı olgu hakkında ayrıntılı bilgi vermesi beklenen kişilerin olgu ile ilgili olan kişiler olması gerekmektedir (Creswell, 2018).

Araştırmanın katılımcıları "Amaçlı Örnekleme" türlerinden biri olan "Ölçüt (Kriter) Örnekleme" yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme bir araştırmanın amacına göre bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapma fırsatı sunar. Belli niteliklere sahip olan, belli ölçütleri karşılayan veya özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir örneklem yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmanın ölçütü ise Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki Kahramanmaraş Merkez, Senem Ayşe, Süreyya Güneş,

Şirinler ve Tenzile Erdoğan Anaokullarına çocuğunu okulun kayıt bölgesinin dışından gelerek kayıt ettirme ölçüsüdür.

Araştırmanın katılımcıları olan veliler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki Kahramanmaraş Merkez, Senem Ayşe, Süreyya Güneş, Şirinler ve Tenzile Erdoğan Anaokullarında çocukları eğitim gören velilerdir. Bu okulları çoğunlukla kayıt bölgesinin dışından veliler tercih etmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın katılımcılarını, çocukları tercih edilen anaokulunda öğrenim gören 30 veli oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelikleri

Okullar	Cinsiyet	Cinsiyet Sayısı	Toplam Katılım Sayısı	Toplam Katılım Yüzdesi
Süreyya Güneş Anaokulu	Bayan	7	12	
	Erkek	5		40%
Tenzile Erdoğan Anaokulu	Bayan	2	3	
	Erkek	1		10%
Senem Ayşe Anaokulu	Bayan	3	4	
	Erkek	1		13%
Şirinler Anaokulu	Bayan	4	7	
	Erkek	3		23%
Kahramanmaraş Merkez Anaokulu	Bayan	3	4	
	Erkek	1		13%

Tablo.1' de katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcı velilerin on biri (%36) erkek, on dokuzu (%64) bayanlardan oluşmaktadır. Katılımcıların çocuklarının eğitim gördüğü okullar ise on ikisi (%40) Süreyya Güneş, yedisi (%23) Şirinler, dördü (%13) Senem Ayşe, dördü (%13) Kahramanmaraş Merkez, üçü (%10) Tenzile Erdoğan Anaokulu şeklindedir.

Verilerin Elde Edilmesi

Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme tekniği, sosyal bilimler nitel araştırmalarda sık kullanılan (Çetin ve Doğan, 2018), en az iki kişinin sözel olarak karşılıklı anlam akışını sağladığı (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell

2018) sistemli bir veri toplama yöntemidir. Araştırmada velilerden verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Oluşturulan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde velilerin demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik üç soru yer alırken velilerin anaokulu tercih etme sebeplerinin öğrenmeye yönelik bir soru yer almıştır.

Görüşme yapılacak okullar önceden belirlenip Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma iznine dair onay alınmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki Kahramanmaraş Merkez, Senem Ayşe, Süreyya Güneş, Şirinler ve Tenzile Erdoğan Anaokulunda çocukları eğitim gören, çocuğunu okulun kayıt bölgesinin dışından getiren ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 30 veliye sorulmuştur. Bu soru araştırmacı tarafından velilere bireysel olarak sorulmuş ve velilerin cevapları kaydedilmiştir.

Velilerle görüşmeler için randevu alınmış onların belirlediği gün ve saatte okulda bulunan idari bölümde görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara kimliklerinin ve verdikleri cevapların saklı kalacağı, isimlerini gizlemek için onlara V1, V2, V3… gibi kodlar verileceği, görüşmeler için gerekli izinlerin alındığı, bu görüşmeden dolayı fiziksel ya da psikolojik herhangi bir zarar görmeyecekleri ve görüşmelerin ses kaydının alınacağı ifade edilmiştir. Yaklaşık 10 ila 25 dakika arası süren her bir görüşmeden sonra katılımcılara teşekkür edilmiştir. Covid-19 salgınından dolayı yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyen, uzaktan görüşmeyi isteyen velilerle telefon üzerinden de görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde gizlenmiş olan gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu esnada yapılan asıl işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve tema etrafında bir araya toplayarak okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu kapsamda, ilk adımda görüşmelerden elde edilen ham veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Daha sonra bu veriler araştırma sorusu çerçevesinde organize edilerek temalar, her tema altında yer alan benzer görüşlerden kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kodlar bir öğretim üyesi ile berber düzenlenerek son hali verilmiştir. Son olarak oluşturulan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada Güvenirlik ve Geçerlik

Bu araştırmanın her aşamasında etik ilkelere uygun davranılmıştır. Nitel araştırmaların etik ilkelere uygun bir şekilde sürdürülmesi çalışmanın geçerlik ve güvenirliğin artmasına katkı sağlar (Merrıam, 2018). Creswell'in (2018) belirttiği etik konular doğrultusunda bu araştırmada öncelikle Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinden Etik Kurul Onayı alınmıştır. Onayın ardından Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin elde edilmiştir. Ardından okul idarelerine araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş, görüşme yapmak için izin alınmıştır. Daha sonra görüşme yapılacak katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş gönüllü olmaları sağlanmıştır. Katılımcıların güvenliği ve gizliliklerinin korunması amacıyla kimlikleri açıklanmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular öncelikli olarak tema ve alt tema halinde sunulmuştur. Daha sonra her bir alt tema ve kodlar ayrı ayrı tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Velilerin Anaokullarını Tercih Etme Sebepleri İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Anaokullarının Tercih Edilme Sebepleri	Okul Hakkında Edinilen Bilgiler
	Okulun Fiziki Özellikleri
	Okul Personelinin Özelliği
	Güvenlik Hizmetleri
	Okul Temizlik Hizmetleri
	Eğitim Öğretim Faaliyetleri
	Sosyal Faaliyet Yapılması
	Beslenme Hizmetleri
	Kurum Kültürü
	Okul Bahçesi

Tablo 2 incelendiğinde velilerin anaokullarını tercih etme sebepleri; okul hakkında edinilen bilgiler, okulun fiziki özellikleri, güvenlik hizmetleri, temizlik hizmetleri, eğitim- öğretim faaliyetleri, sosyal faaliyet yapılması, okul personel özellikleri, beslenme hizmetleri, kurum kültürü, okul bahçesi alt temaları altında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okul hakkında bilgi edinme ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Hakkında Bilgi Edinmeye İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	*f*
Okul Hakkında Bilgi Edinme	Tavsiye Edilmesi	30
	Daha Önceki Deneyimler	23
	Okulu Yerinde Görme	9
	Okulun Web Sitesi Aracılığıyla	3

Tablo 3 incelendiğinde okul hakkında bilgi edinme ile ilgili katılımcı görüşleri; tavsiye edilmesi, daha önceki deneyimler, okulu yerinde görme ve okulun web sitesi aracılığıyla kodları altında toplanmıştır.

Tavsiye edilmesi ile ilgili V21 "*Benim sitede apartman komşularım çocuklarını gönderiyordu. Onlar tavsiye etti. Benim çocuğum özel anaokuluna gidiyordu. Komşularımın çocukları da buraya gidiyordu. Komşularım bana burası da özel okul gibi neden özele gönderiyorsun dediler. Onlar öyle deyince okul da cezbedici geldi bana o yüzden tercih ettim*" ifadesini kullanmıştır. Daha önceki deneyimler ile ilgili V2 "*Daha önceden tecrübe etmemiz birinci önceliğimizdi…. Şu an kızımızı da biz aynı öğretmene gönderiyoruz. Kızımın ilk öğretmeni ile oğlumun ilk öğretmeni aynı .....hocamdı. Çok memnunduk*" ifadesini kullanmıştır. Okulu yerinde görme ile ilgili V3 *"….burada birkaç okul daha vardı. Gezdim içlerinde en yeni en güzeli bu okuldu. Gerek okulun fiziki görünümü gerekse sınıflardaki düzen bu okulu tercih etmemizde etken oldu*" ifadesini kullanmıştır. Okulun web sitesi aracılığıyla ile ilgili V28 *"….bunları web sitesinden veya öğretmenlerin paylaşımlarından gördüğümüz için bizi mutlu ediyor…. Takibi de web sayfasından ve 23 Nisan gibi etkinliklerden hocaları sosyal medyadan takip ettim gördüm*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden fiziki özellikleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Fiziki Yapısına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	*f*
Okulun Fiziki Yapısı	Teknolojik Alt Yapısı	15
	Müstakil Anaokulu Olması	6
	Kapalı Oyun Alanlarının Olması	6
	Ortak Kullanım Alanlarının Uygun Boyutta Olması	6
	Beceri Atölyelerinin Olması	5
	Afetlere Hazırlıklı Olunması	4
	Okulun Çok Katlı Olmaması	2

Tablo 4 incelendiğinde okulun fiziki özellikleri ile ilgili katılımcı görüşleri; teknolojik alt yapısı, müstakil anaokulu olması, kapalı oyun alanlarının olması, ortak kullanım alanlarının uygun boyutta olması, beceri atölyelerinin olması, afetlere hazırlıklı olunması ve okulun çok katlı olmaması kodları altında toplanmıştır.

Teknolojik alt yapısı ile ilgili V27 "*Yani sınıfta bilgisayarları var. Ondan sonra işte hani bir video projeksiyonları var. ...bir slayttan herhangi bir eğitici videolar izleye biliyorlar toplu sosyal etkinlik çerçevesinde mutlaka okul bir araya getirilip etkinlikler düzenleniyor ya teknoloji konusunda da eksik olduğunu düşünmüyorum. Oyuncaklar da aynı şekilde şu anda pandemiden dolayı sınıflarda oyuncak yok. Ama birçok oyuncak mevcut eksik bir şey yok fotokopi makinası yazıcısıdır tüm sınıflarda var zaten….*" ifadesini kullanmıştır. Müstakil anaokulu olması ile ilgili V6 *"Okulumuzun sadece anaokulundan oluşması, içerisinde ilkokul ve ortaokul barındırmaması beni en çok cezbeden yönüdür. Okul bağımsız anaokulu olmasından dolayı diğer büyük öğrencilerle karşılaşma durumları yok çocukları teneffüs aralarında rahatsız edebilecek bir durum görmüyorum. Eğitimin sadece okul öncesine yönelik olması kaliteli bir okul öncesi eğitim sunuyor"* ifadesini kullanmıştır. Kapalı oyun alanlarını olması ile ilgili V17 *"…. okul da oyun salonu bulunuyordu. Mesela diğer okullarda yoktu. Bu oyun salonu çocukların kendi sınıflarında mesela bir anaokulunda oyun odası vardı ama o anaokulunda büyük kocaman bir oyun salonu var; işte kaydıraklar vardı, içerisinde salıncak vardı, basketbol potası var. Mesela işte normal plastik evler vardı, kaydıraklar vardı"* ifadesini kullanmıştır. Ortak kullanım alanlarının uygun boyutta olması ile ilgili V18 *"….çocukların kullanımına uygun çocukların boyuna uygun şekilde dizayn edilmiş"* ifadesini kullanmıştır. Beceri atölyelerinin olması ile ilgili V30 "*….zekâ oyunları ve robotik kodlama ile ilgili atölyeleri vardı. Oralarda*

bu tarz eğitimler yapılıyordu. Okulda çok fazla atölye var. Hepsini bilmiyorum ama çok güzel programları var. Atölyeleri çok iyi değerlendiriyorlar….Atölyeler sayesinde yaparak yaşayarak öğrendikleri bir ortam olması çok hoşuma gitmişti" ifadesini kullanmıştır. Afetlere hazırlıklı olunması ile ilgili V29 "*Sınıfta dikkat ettiğim konulardan biri de Kahramanmaraş deprem bölgesi olduğu için dolapların devrile bilip bilmeyeceği idi. Baktım dolaplar montajlı idi. Dolapların çocukların üzerine devrilme veya düşme riski yoktu*" ifadesini kullanmıştır. Okulun çok katlı olmaması ile ilgili V28 "*Fiziksel olarak okul iki katlı bu iki katlı olması çok cazip üç dört katlı değil….Bu okul giriş üst kat ve yemek hanenin altta olması bütün dizaynları tehlikeden uzak….*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden personel özellikleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Personel Özelliklerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Okul Personelinin Özellikleri	İdarenin Özellikleri	İletişiminin Güçlü Olması	27
		Çalışkan Olması	15
		Güler Yüzlü Olması	10
		İlgili Olması	6
	Öğretmenlerin Özellikleri	İlgili Olması	27
		İletişiminin Güçlü Olması	27
		Samimi Olması	20
		Güler Yüzlü Olması	20
		Çalışkan Olması	19
		Çocukları Sevmesi	17
		Yeniliğe Açık Olması	14
		Destekleyici Olması	10
		Tecrübeli Olması	6
		Sakin Karakterli Olması	2
	Yardımcı Personelin Özellikleri	Çalışkan Olması	15
		Güler Yüzlü Olması	10
		İlgili Olması	6

Tablo 5 incelendiğinde okul personelinin özellikleri ile ilgili katılımcı görüşleri; idarenin özellikleri, öğretmenlerin özellikleri, yardımcı personelin özellikleri alt temaları altında toplanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, idarenin özellikleri ile ilgili katılımcı görüşleri; iletişiminin güçlü olması, çalışkan olması, güler yüzlü olması ve ilgili olması kodları altında toplanmıştır.

İdarenin iletişiminin güçlü olması ile ilgili V27 ise *"....okul müdürünün çoğunlukla sabah saatlerinde bizi kapıda karşılaması bizi çok mutlu ediyor. Günaydın diyor. Çocuklarla çok güzel iletişim kuruyor…. Yani mutlaka müdüre hanımın okulda olması ya geldiğimizde mesela nöbetçi öğretmenle birlikte genellikle kapıda oluyor velilerimizi velilerin hepsini bu şekilde karşılıyor yani günaydın diyor kapıdaki işte bekleyen stajyer öğrencileri oluyor. Hani bir hal hatırları soruluyor nasılsınız nasılsın diye çocuklara şakalaşır müdüre hanım. Bunlar mutluluk verici şeyler"* ifadesini kullanmıştır. İdarenin çalışkan olması ile ilgili V28 *"…bu adamlar bir iş yapılacaksa hiçbir şekilde işte hani müstahdem olsun hizmetli olsun. Onlarla beraber yeri geldi küreği ele aldılar. Yeri geldi çapayı ele aldılar yaptılar. Her anlamda dışarıdan bakıldığı zaman da bir anaokulu içerisinde yapılması gereken neyse bence yaptılar"* ifadesini kullanmıştır. İdarenin güler yüzlü olması ile ilgili V28 *"…. okul idaresinin güler yüzünü öğretmenlerin güler yüzünü gördüm. Tabi bir veli olarak en önemsediğim şeylerden biride okula geldiğimde önemsenmeniz, önemsenirseniz çocuğunuzun önemseneceğini hissediyorsunuz. Önemli olduğumuzu hissettiren şöyle şeyler yapıldı. Okula geldiğim de şunu gördüm ilk geldiğiniz de sizi güler yüzle karşılayan müdür ve müdür yardımcısı var*" ifadesini kullanmıştır. İdarenin ilgili olması ile ilgili V28 "*Okul zamanı geldiğinizde müdür yardımcısı var. Size hoş geldiniz diyerek masaya alıp size nasıl yardımcı olabilirim derken ufak okul tanıtımları kimi okullar şöyledir kayıt formunu eline sıkıştırıp doldur gel der ama bu okul öyle değil. Okulun içini dışını fiziksel özelliklerini yapacakları çalışmaları okul idaresinden de gördüğünüz için sanki ilk girişte okula kayıtta müdür okulun anahtarı gibi geliyor bana onunla kapıyı açtınız….Baktığınızda diyorsunuz benim çocuk tamam müdürü böyle ise okul da böyle olur diyorsun girişte kayıtta hatta öğretmeni görmeden bu sayede okula büyük bir güven duyuyorsun. Başka okullarda var aynı şartlarda ama dediğim gibi okula gittiğimde gördüm kaydı en hızlı dolan okul burası okul kayıtları 1 Temmuz da açılır 2 Temmuza kalmadan dolar. Benim gibi olan bir sürü veli var bur da yer bulmak zor ikametgâhı buraya alıyorlar falan işte biz memur olduğumuz için bu şartları kullanabildik*" ifadesini kullanmıştır.

Velilerin öğretmenlerin özellikleri ile görüşleri; ilgili olması, iletişiminin güçlü olması, samimi olması, güler yüzlü olması, çalışkan olması, çocukları sevmesi, yenili-

ğe açık olması, destekleyici olması, sakin karakterli olması ve tecrübeli olması kodları altında toplanmıştır

Öğretmenlerin ilgili olması ile ilgili V17 "*Rehberlik öğretmenleri vardı çocuklarla birebir ilgileniyordu bu çok önemli bir şey bence herhangi aklında takılan bir soru işareti olduğunu çocuğumuzu yönelik bunu sora biliyorduk ….benim çocuğum çabuk terleyen bir çocuktu. Beni hiç kırmamıştı. Çantasına fanila bırakıyordum onu her gün değiştiriyordu. Onun dışında her hangi bir durum olduğunda bizi arıyordu okula gelebiliyorduk*" ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin iletişiminin güçlü olması ile ilgili V27 *"Biz genellikle Whatssap grubu ile bir iletişim sağlıyorduk öğretmenimizle istediğimiz zamanda araya da biliyorduk. Hani okuldayken de değilken de bir şey sorduğumuz da yâda merak ettiğimiz de her zaman iletişim kurabiliyoruz. Zaten günlük çocukları bırakıp işte alırken zaten öğretmenimizi görüyoruz. Sorularımız orada cevaplıyorlar. Bu konuda bir sıkıntı yaşamıyoruz…. Güzel iletişim kuruyor. Bizlerle çok güzel iletişim kuruyor. Sürekli arıyor. Bir şey olduğunda bir eksik bir sıkıntı olduğunda çocuğumuzla ilgili okulda hemen o anda bilgi verilmesi çok güzel hani düşebiliyor çocuk ya da işte ne diyeyim bir şeyini getirmemiş olabiliyor. Hani üzülmesin diye hemen bize ulaşıyor Mesela buda bizi mutlu ediyor…."* ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin samimi olması ile ilgili V20 "*Evladıma kendi evlatları gibi bir samimiyetle sahipleniyorlar*" ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin güler yüzlü olması ile ilgili V28 "*Onun dışında okul idaresinin güler yüzünü öğretmenlerin güler yüzünü gördüm. Tabi bir veli olarak en önemsediğim şeylerden biride okula geldiğimde önemsenmeniz, önemsenirseniz çocuğunuzun önemseneceğini hissediyorsunuz. Önemli olduğumuzu hissettiren şöyle şeyler yapıldı. Okula geldiğim de şunu gördüm ilk geldiğiniz de sizi güler yüzle karşılayan müdür ve müdür yardımcısı var…. Bir sevgi ve güler yüzle başladıkları için bana cazip geliyor açıkçası…."* ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin çalışkan olması ile ilgili V25 *"Öğretmenimiz ilk başta mesai dondurma kavramı ile giden birisi değil mesai kavramının olmadığı bir zaman içerisinden gitmiş oluyor. İşinin olduğunda öğretmenlerimizin sabah 7 de gittiği de oluyordur. Akşam ona kadar çalıştı da oluyordur. Gördüğüm kadarıyla mesai kavramıyla çalışmadıklarını görüyorum"* ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin çocukları sevmesi ile ilgili V29 *"Öğretmenimizin kızımıza seni seviyorum. Seni önemsiyorum demesi ve davranışla hissettirmesi hem bizim için çok önemli idi. Hem de böyle bir tavırla karşılaşmamız bizi kıymetli hissettirdi. Kızımın da anneciğim öğretmenim beni çok seviyor cümlesi bunu çok iyi anlatıyor diye düşünüyorum"* ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin yeniliğe açık olması ile ilgili V6 "*….görev bilinci sağlayan, sürekli öğrenen üreten ürettiğini paylaşan biridir….Çocukların gelişimine, zekâ yapısına uygun etkinlik yaptıran, sınıfı gruplara ayırarak işbirlikçi ve yardımlaşma duygusunu kazandıran biri diyebilirim*" ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin destekleyici olması

ile ilgili V27 *"....Sınıfta zaten her konuda da çocukların davranışlarını destekliyor çocuklarımıza güzel davranış değişiklikleri meydana getirdi bu konuda öğretmenimizden çok memnunuz*" ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin sakin karakterli olması ile ilgili V30 "*Birde öğretmenimiz bir problem anında atik davranan ve panik yapmayan sakin birisi bir sorun olduğunda sakince hareket edebiliyor...."* ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin tecrübeli olması ile ilgili V1 *"Çoğunluğu 8-10 yıllık tecrübeli kadrodan oluşuyor okulumuzun...."* ifadesini kullanmıştır.

Okul personelinin özellikleri ile ilgili katılımcı görüşleri; çalışkan olması, güler yüzlü olması ve ilgili olması kodları altında toplanmıştır.

Okul personelinin çalışkan olması ile ilgili V19 "*Yemekhanede olsun lavabo ihtiyaçlarında olsun. Gittiğimizde de ortamları hep temizdi ki bence bunda etken kişi idaredir, müdürdür. Şu anda müdüre hanım bakıyor okula. İşin onlarda bittiğini düşünüyorum. Onlar tarafından da sıkı disiplin olduğunu düşündüğüm*" ifadesini kullanmıştır. Okul personelinin güler yüzlü olması ile ilgili V29 "*Bina kapısından içeri girince tüm okul görevlilerinin gülümseyen yüzleri ve samimi candan tavırları çocuğunuzun huzurlu olabileceği mutlu olabileceği bir ortam olacağının habercisiydi*" ifadesini kullanmıştır. Okul personelinin ilgili olması ile ilgili V21 "*Ben devlet okulu olduğu için ilk etapta tereddüt etmiştim acaba özel okul gibi olacak mı, aç kalırsa yemek verirler mi. Yardımcı olurlar mı tuvaleti gelirse yardımcı olurlar mı diye sıkıntı ediyordum. Ama devlet okulu olmasına rağmen özel okulu aratmadı. Ablalarımız çok güzel ilgilendi. Öğretmenlerimiz ilgilendi. Bir sorun anında arayıp ilgilendiler. O anlamda da özel okul gibi dedim*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden güvenlik hizmetleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Güvenlik Hizmetlerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	*f*
Güvenlik Hizmetleri	Güvenlik Personeli Olması	30
	Giriş ve Çıkışların Sınırlandırılması	19
	Kamera Sisteminin Olması	12
	Çocukların Ailelere Teslim Edilmesi	10
	Kaygan Zeminlerin Kapatılması	6
	Okul Çevresinin Kapalı Olması	6
	Pencerelerde Güvenlik Önlemi Olması	3
	Merdiven Boşluğunda File Olması	3
	Sınıf İçi Güvenlik Önlemleri	2
	Kartlı Giriş Sistemi Olması	2

Tablo 6 incelendiğinde okulun güvenlik hizmetleri ile ilgili katılımcı görüşleri; güvenlik personeli olması, giriş-çıkışların sınırlandırılması, kamera sisteminin olması, çocukların ailelere teslim edilmesi, kaygan zeminlerin kapatılması, okul çevresinin kapalı olması, pencerelerde güvenlik önlemi olması merdiven boşluğunda file olması, sınıf içi güvenlik önlemleri, kartlı giriş sisteminin olması kodları altında toplanmıştır.

Güvenlik personeli olması ile ilgili V16 "*Girişte bulunan güvenlik noktasının çocuklarımızın özellikle velilerle beraber dışarı çıkarken küçük çocuktur. Annesinin babasının elini bırakıp sokağa çıkmalarını engelliyor. Güvenlik noktasındaki arkadaşımız normal zamanda çocukların dışarı çıkmasını engelliyor. Yine ön taraftaki yoldan da çok hızlı araçlar geçtiği için Allah muhafaza çocuklarımız kazaya sebebiyet vermemesi için güvenlik görevlisi arkadaş çocukları tek tek kontrol ediyor"* ifadesini kullanmıştır. Giriş çıkışların sınırlandırılması ile ilgili V3 *"Önceden de mesela aşağıya bilgi verilmeden yukarıya çıkamıyorduk. Öğretmenimize bilgi verilmeden yukarıya çıkamıyorduk. Öğretmenimize çocuğun velisi geliyor hocam denilip öyle yukarı çıkabiliyorduk. Şu an pandemiden ötürü kapıdan alıp kapıya bırakıyoruz. Bence sonrasında da girmemesi lazım velilerin öğretmenin vaktini alıp derse az zaman kalıyor"* ifadesini kullanmıştır. Kamera sisteminin olması ile ilgili V25 "*Yeni okulun olması gereken yerlerin de kesinlikle güvenlik kameralarının olduğudur. Çocuklarla ilgili öğretmenin bir şekilde hani hepimiz insanız sonuçta dalgınlığına geldi. Öğrenci bir yere gidildiği zaman gittiği zaman yani öyle adım adım ağaç arkası değil de ama kameralardan bakınca hemencecik görülebiliyor*" ifadesini kullanmıştır. Çocukların ailelere

teslim edilmesi ile ilgili V2 *"....kapıda çalışan memurda olsa, çalışan kadınlarda olsa, bizi tanıyorlardı aslında tanımadığı akraba komşu dost hiçbir şekilde çocuğu vermiyorlardı. Yabancı alacak ise bilgisini veriyorduk. Anne baba almayınca alacak kişinin bilgisini kesinlikle veriyorduk. Çocuğu böyle direk teslim etmemeleri, yani nasıl desem çocuğa sahip çıkıyorlar. Rastgele şeklinde çocuğu göndermiyorlar. Gelişigüzel göndermemeleri beni çok etkileyen yönüdür*" ifadesini kullanmıştır. Kaygan zeminlerin kapatılması ile ilgili V3 "*Bizim okulumuzun koridor ve merdivenlerinde halılar var bu çocuğum için önemli bir şey düşmeye karşın diğer okulda böyle bir şey yoktu, düşme riski göz önüne alınacak olursa bu okul seçim yapmamda en etkin sebep oldu*" ifadesini kullanmıştır. Okul çevresinin kapalı olması ile ilgili V24 *"Çocukların dışarı kaçabilme dışarıdan birilerinin gelmesi temas etmesi zaten güvenlik görevlileri onlara dikkat ediyorlar da olmasa bile çocukların dışarıya çıkabilme imkânları da yok"* ifadesini kullanmıştır. Pencerelerde güvelik önlemi olması ile ilgili V13 "*Düzgün şekilde korkuluk yapılması anaokuluna uymuş hem güvenli hem de hapishane duvarı gibi durmayan görüntüsü var…."* ifadesini kullanmıştır. Merdiven boşluğunda file olması ile ilgili V4 "….*Merdiven korkuluklarında ipler gerili çocuklar düşmesin diye*…." ifadesini kullanmıştır. Sınıf içi güvenlik önlemleri ile ilgili V8 *"Güvenlik açısından oyuncaklar kırıkların olmaması….Çocukların bir sendelemesinde bu kırık oyuncakların çocukların vücuduna bata bileceğinden. Böyle bir durum söz konusu olmadı. Oyuncakların sağlam olması bizim için iyiydi"* ifadesini kullanmıştır. Kartlı giriş sistemi olması ile ilgili V28 "*Birde görüntülü sistemle öğrencilerimizin gönderilmesi de çok cazip çocuğunuzun başkasının alma imkânı da yok. Size ve eşinize şahsi kartlar çıkarıyorlar ve aşağıda kameralarla kontrol ediliyorsunuz siz aşağıdan kartı bastığınız da öğretmensizin resminizi yukardan görüyor. Ona göre çocuğu gönderiyor her ihtimallere karşı sağolsun*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden temizlik hizmetleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Temizlik Hizmetlerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	*f*
Okulun Temizlik Hizmetleri	Pandemi Tedbirlerinin Uygulanması	26
	Lavaboların Temizliği	13
	Yeterli Yardımcı Personel Bulunması	9
	Okul Çevre Temizliği	7
	Galoş ve İçeri Ayakkabısı Giyilmesi	6
	Sınıf Temizliği	3
	Beyaz Bayrak ve Okulum Temiz Belgesi Olması	2

Tablo 7 incelendiğinde okulun temizlik hizmetleri ile ilgili katılımcı görüşleri; pandemi tedbirlerinin uygulanması, lavaboların temizliği, yeterli yardımcı personel bulunması, okul çevre temizliği, galoş ve içeri ayakkabısı giyilmesi, sınıf temizliği, beyaz bayrak ve okulum temiz belgesi olması kodları altında toplanmıştır.

Pandemi tedbirlerinin uygulanması ile ilgili V24 *"....çocukların ateşleri ölçülüyor. Ondan sonra normal diğer okullarda ilkokula giden çocuğum da var diğer okullarda haftada bir dezenfekte okulumuz yani her gün 2 defa 3 defa hani dezenfekte edildiğini görüyorum....Sürekli her tarafta dezenfekte var çocuklar bahçeye çıkarken, içeriye girerken dezenfekte ediyorlar. Masalar sürekli temizleniyor. Mesafeli kesinlikle yan yana çok aşırı kalabalık değil"* ifadesini kullanmıştır. Lavaboların temizliği ile ilgili V24 "*Tuvaletin önünde sürekli o bayanın çocukları beklediğini görüyorum. Bekliyor. Elimde paspas siliyor temizliyor. ...benim çocuğum gidip gelemiyor ben götürüyorum tuvalet ihtiyacı olduğu zaman girdiğin zaman bakıyorum hiçbir zaman ben o tuvaletleri pis görmedim. Çocuklar sürekli giriyor çıkıyor girip çıktığı zaman arkasına orada çalışan görevliler giriyor. Çocukların her girip çıkmasına görevli giriyor yani kaç defalar denk geldim. Hani gördüm sürekli hemen arkasından yıkıyorlar. Dezenfekte ediyorlar. Islak mendiller olsun havlu kağıtları olsun sürekli orada asılı çocuklara sürekli uyaran bir görevli var elinizi yıkayın kurulayın dezenfekte edin sınıfa öyle geçin diyen*" ifadesini kullanmıştır. Yeterli yardımcı personel bulunması ile ilgili V27 *"....el yıkarken tuvaletteki yardımcı personelin de lavabolarda ki yardımcı personellerin birebir çocuklarımıza yardım ettiklerini ....Personeller hakeza kapıda karşılıyor*" ifadesini kullanmıştır. Okul çevre temizliği ile ilgili V29 "*Okulun başka bir güzel tarafı da çok temiz olması bahçeye giriyorsunuz. Yerlerde bir çöp bile görmüyorsunuz*" ifadesini kullanmıştır. Galoş ve içeri ayakkabısı giyilmesi ile ilgili V25

"…….hocanın yanına gittiğimde görmüş olduğum bu galoş giyme meselesi bana çok tuhaf gelmişti. Sonrasında anladım ne demek olduğunu hem hijyen hem temizlik açısından tabiki önemli…." ifadesini kullanmıştır. Sınıf temizliği ile ilgili V8 *"Özellikle sınıf ortamı veli olarak üzerinde durduk. Titiz davranmaya çalışıyoruz….Sınıflardaki oyuncakların dizilimi olsun. Sıraların dizimi olsun. Çocuk araçlarının temizliği olsun. Biz bunlara özellikle dikkat ettik. Yani bu konuda titiz davranılıyordu temizlik açısından iyiydi"* ifadesini kullanmıştır. Beyaz bayrak ve okulum temiz belgesi olması ile ilgili V28 "*….mesela beyaz bayrak, beslenme dostu okul, belgelerini en kısa sürede alan okul tabi bunlar herkes aldı ama bu okulun hakikaten hak ettiğini düşünüyorum. Bu kriter de benim için önemli idi*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 8'da gösterilmiştir.

Tablo 8

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Eğitim Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	*f*
Eğitim-Öğretim Faaliyetleri	Değerler Eğitimi Verilmesi	26
	Din Eğitimi Verilmesi	13
	İlköğretime Hazırlama	13
	Rehberlik Hizmetleri	9
	Özel Eğitim ve Kaynaştırma Hizmetleri	7
	Robotik Kodlama Eğitimi	7
	Bahçe Etkinlikleri Yapılması	7
	Zeka Oyunları Eğitimi Verilmesi	6
	Veli Eğitimleri Verilmesi	6
	Sosyalleşmeye Katkı Sunması	5
	Aktif Öğrenme Sağlama	4
	Trafik Eğitimi Verilmesi	3
	Tam Gün Eğitim Olması	1

Tablo 8 incelendiğinde okulun eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili katılımcı görüşleri; değerler eğitimi verilmesi, din eğitimi verilmesi, ilköğretime hazırlama, rehberlik hizmetleri, özel eğitim ve kaynaştırma hizmetleri, robotik kodlama eğitimi, bahçe etkinlikleri yapılması zekâ oyunları eğitimi verilmesi, veli eğitimleri yapılması, sosyalleşmeye katkı sunması, aktif öğrenme sağlama, trafik eğitimi verilmesi, tam gün eğitim olması kodları altında toplanmıştır.

Değerler eğitimi verilmesi ile ilgili V10 "*Ama değerler eğitimi konusunda Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğünün Değerler Eğitimi Projesi yapılmıştı. Anaokulu da bu konuda çok güzel çalışmalar yaptı. Yaşlılar haftasında huzur evine gittiler, milli ve manevi değerlerimizi yönelik güzel çalışmalar yapıldı. Velileri bilinçlendirdiler. Öğrencileri bilinçlendirdiler. Mesela yaşlılarla ilgili, israfla ilgili örneğin çocuğumla evde yemek yerken baba yemeğimizi bitirelim yoksa israf oluyormuş. Bu kadar ekmek çöpe gidiyormuş. Bunlarla ilgili bizi uyarıyordu. Trafikte kemerimizi takmadığımızda falan uyarıyordu*" ifadesini kullanmıştır. Din eğitimi verilmesi ile ilgili V13 "*Benim için en büyük sebep okulun dini eğitim vermesiydi. Evimi bile sırf bu sebepten direk okulun civarında aldım. Pazarlık bile yapmadım. Tak ben bu evi alıyorum dedim aldım. Bir çocuğun eğitimi için en önemli saydığım şey dini olarak eğitiminin en iyi şekilde verilmesiydi. Çift taraflı bir sistem ile bunun olacağını inanıyorum. Çocuğun hem Kalbini hem aklını nurlandırmak olduğunu düşünüyorum…. Bizim sonraki senelerde gidecek bir çocuğumuz daha var. Sadece bizim çocuğumuz için değil diğer çocuklar içinde. Diyanet ile tekrar bir protokol imzalanıp önceden olduğu gibi kuran derslerine tekrar başlanmasını bunu kayıt sırasında okul idaresine iletmelerini söylerim*" ifadesini kullanmıştır. İlköğretime hazırlama ile ilgili V7 *"Çocuğum da değişim görüyorum zaten ilkokula gayet güzel şekilde hazırlıyor …. mesela kalem tutmada geri olan çocuklar oluyor. Hayal gücünü geliştirmede hesap yapmada yani benim çocuğum çok ilerledi sayı saymayı 5 er 10 ar 20 şer yani bu tarz sayı saymayı öğrendi. İstiklal marşını gayet iyi bir şekilde 9. Kıtasına kadar ezberledi bu tarz şeyleri çok iyi yaptı ben gayet iyi hazırladığını düşünüyorum"* ifadesini kullanmıştır. Rehberlik hizmetleri ile ilgili V17 "*Rehberlik öğretmenleri vardı çocuklarla birebir ilgileniyordu bu çok önemli bir şey bence herhangi aklında takılan bir soru işareti olduğunu çocuğumuzu yönelik bunu sora biliyorduk okulda hani okul idaresi olsun öğretmenler olsun rehberlik servisine bizi yönlendirip konuştura biliyorlardı. Onlar çocuklarımızla da konuşuyordu*" ifadesini kullanmıştır. Özel eğitim ve kaynaştırma hizmetleri ile ilgili V9 *"Şimdi benim ikizlerim var….Çocuklarımın konuşma yönünde sıkıntıları vardı. Konuşmalarını kimse anlamıyordu. Sadece ben konuşmalarını anlıyordum. Dışarıya yönelik kimse ile konuşmuyorlardı. Eşimin söylemi üzerine ben kızlarımı doktora götürdüm 4 yaşında olan kızlarımın zekâ yaşları 2 çıktı. Doktor çevre yapılması lazım dedi. Okula göndermeniz gerek dedi. Tablet televizyon yok çocuklar ile siz konuşacaksınız dedi. Benim küçük çocuğumun oluşu ev işleri vs derken kızları okula gönderme kararı aldık. Hem sosyalleşin hem konuşma yetenekleri gelişsin. Bu okula gönderme sebebimiz bu oldu"* ifadesini kullanmıştır. Robotik kodlama eğitimi ile ilgili V26 *"….Robotik kodlamayı sağ olsun öğretmenimiz tavsiye etti bize bir set vardı. Hocamız o seti bize önerdi. Set mucit dede idi galiba mucit dede kitabın da orda da kodlama var….pandemi olmasa çocukların algılaya bilecekleri robotik kodlama*

projeleri yaparlardı. Ama bu süreç olduğu için öğretmenimiz daha çok sosyal temastan kaçınmak için kitaplar üzerinden ve sınıfta bireysel yapmaya çalışıyor. Sınıfta yerlere şekiller çizerekten üç adım ileri sonra bir adım sağa git, hedefe ulaş gibisinden kendince bir şeyler yapmaya çalışıyor" ifadesini kullanmıştır. Bahçe etkinlikleri yapılması ile ilgili V24 *"Çocuklar orada toprağa basıyorlar. Futbol oynuyorlar. Basketbol oynuyorlar. Öğretmenler toprağın içine çıkartıyorlar top oynatıyorlar. Ağaçların içerisine masalar kurmuşlar hani yani beton değil yani her taraf biraz böyle nasıl diyeyim Doğa böyle daha doğa ile iç içeler. Tamam, binalar arasında olabilir ama böyle ağaçlara dikmişler çocukları yazın mesela oraya çıkartıyorlar hocalarımız basketler oynatıyorlar. Kozalaklar yerlere dökülmüş onları toplattırıyorlar. Onlarla temas ettiriyorlar. Onlara dokundurup oynatırız sayıda onlarla oyun oynatıyorlar doğa ile hareket ettiriyorlar. …Tüm böyle ağaçta kuş evleri yapılmış ben çocuk olarak değil veli olarak ben yazın ağaçların dibinde oturduğum zaman o kadar sakin sessiz huzur verir gibi ortam ki orası anlatamam çok yani benim bile hoşuma gidiyor. Değil ki çocuklar koptur koptur oynuyorlar…."* ifadesini kullanmıştır. Zekâ oyunları eğitimi verilmesi ile ilgili V27 *"Akıl oyunları konusunda gerçekten okulumuz da güzel bir eğitim veriliyor. ….özellikle bazı arkadaşlarımız bazı öğretmenler bazı oyunları evde de alıp oynamalarını sağladılar"* ifadesini kullanmıştır. Veli eğitimleri yapılması ile ilgili V3 "*Bir iki seminer yapıldı. Çocuklara mahremiyetle ilgili çocuk mahremiyeti ile ilgili birkaç seminere katıldım. 15 20 güne bir öğretmenimiz ……..Hanım seminer düzenliyordu. Sürekli okula o bölüm ile ilgili bilgi veren bir hoca. O bölüm ile alakalı bilgi sahibi olan bir öğretmen geliyordu. Sosyal eğitim kurumundan (çocuk esirgeme kurumu) gelmişti bir öğretmenimiz. Çocukların mahremiyeti ile alakalı erken yaşta verilmesi gereken bilgiler ile alakalı bir seminer verilmişti. Her hafta bu tarz seminer veriliyor okulumuzda. Bu seminerler çok kalabalık olmuyordu. 20-25 kişi oluyordu. Ama çok güzel geçiyordu. Okulumuzun Müdürü ……seminer sonu bizlere hep soruyordu faydalı oldu mu diye. Yâda önümüzdeki hafta ne tür bir seminer istersiniz gibisinden bizlere de soruyorlardı. Öğretmenimizin ilgisinden de çok memnunum*" ifadesini kullanmıştır. Sosyalleşmeye katkı sunması ile ilgili V27 "*Sosyalleşmesi açısından çocukların hani burasının bir apartman kültürü olmasından dolayı en azından çocuklar başka bir servis de başka bir yere gezmeye gitmek onları çok mutlu ediyor. Hani eve geldiklerinde bunu heyecanla anlatıyorlar zaten sosyalleşmeleri büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Bu tür etkinliklerin dışında zaten okulda hani farklı etkinliklerde yapılıyor sosyalleşme adına….*" ifadesini kullanmıştır. Aktif öğrenme sağlama ile ilgili V28 *"Bazen veli katılımlarında bizde görüyoruz. Bir bakıyoruz deney yapıyoruz. Ya da eşlerimiz geliyor deney yapıyorlar. Deney yaparken çocukları daha mutlu görüyorum ben açıkçası çocukların otururak kesme katlama yapıştırma yaparak boyamalar yaparak eve gelen anaokulu yerine, onları da yaparak daha çok yapa-*

rak yaşayarak uygulamalı olarak yapan bir okul arıyordum" ifadesini kullanmıştır. Trafik eğitimi verilmesi ile ilgili V10 "*Hocam öncelikle bahçesinde, trafikle alakalı bahçesinde çocuklara trafik bilincini aşılayacak. Yol güzergâhı var çocuklar için akülü arabaları var. Çocuklara onlarla trafik eğitimi veriyorlar*" ifadesini kullanmıştır. Tam gün eğitim olması ile ilgili V10 "*Pandemiden önce tam gün eğitim veriyordu. Bizde eşimle beraber çalıştığımız için çocuğumuzu tüm gün burada değerlendire biliyorduk. Bakıcıya vermektense anaokulunda eğitim alarak, oynayarak, kişisel olarak geliştirmeye çalışıyorduk açıkçası.…."* ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden sosyal faaliyet yapılması ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Sosyal Faaliyet Yapılmasına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	**Kodlar**	***f***
Sosyal Faaliyet Yapılması	Belirli Gün ve Haftaların Kutlanması	22
	Sanatsal Faaliyet Yapılması	15
	Alan Gezileri Yapılması	14
	Aile Katılımları Yapılması	12
	Şenlik Faaliyetleri	9
	Aile Ziyaretleri Yapılması	5
	Uzmanların Seminer Vermesi	1

Tablo 9 incelendiğinde sosyal faaliyet yapılması ile ilgili katılımcı görüşleri; belirli gün ve haftaların kutlanması, sanatsal faaliyet yapılması, alan gezileri yapılması, aile katılımları yapılması, aile ziyaretleri yapılması, şenlik faaliyetleri, Uzmanların Seminer Vermesi kodları altında toplanmıştır.

Belirli gün ve haftaların kutlanması ile ilgili V14 ise "*Hocam bu sene en son etkinlik olarak okulda istiklal marşının kabulü ile alakalı çocuklara 2 kıtasını ezberletti hocalarımız. Program doğrultusunda dışarıda mikrofon eşliğinde söyledi bayağı bir motive oldu çocuklar. Aynı zamanda polis memuru arkadaş gelmiş trafik kuralarından bahsetmiş. Trafik cezalarından vs trafik polisi aracının içerisine bindirmişler çocukları….*" ifadesini kullanmıştır. Sanatsal faaliyet yapılması ile ilgili V10 *"…. Dışarda çok fazla etkinlik yapıyorlardı. Sinemaya götürüyorlardı. Tiyatroya götürüyorlardı. Buda çocuğun düşünce dünyasına çok güzel katkılar sağlıyordu"* ifadesini kullanmıştır. Alan gezileri yapılması ile ilgili V10 *"…. Pandemi yokken ailelerle mesire alanla-*

rına, parklara, pikniğe gidiyorlardı. Hayvanat bahçelerini geziyorlardı. Ağaç dikme etkinlikleri oluyordu" ifadesini kullanmıştır. Aile katılımları yapılması ile ilgili V22 "*Sosyal etkililikler kapsamında hocamızın yaptığı ikinci dönem her öğrenci haftanın 1 çocuğu seçiliyor çocuk ailesinin ilk günüyle alakalı bir deney yapıyor. Deneyi arkadaşlarıyla paylaşıyor. Öncesinde aile ile gerekli hazırlıklar yapılıyor gerekli malzemeler alınıyor. İkinci gün aile ile mektup yazılıyor. Onu öğretmen sınıfa okuyor. Üçüncü gün çocuk annesiyle geliyor ve anne ile sınıfa bir etkinlik yapıyor. Kitap okuma, hikâye okuma ve ya daha basit şeyler yapıyorlar. 4 gün ise bir yemek tarifi veriliyor*" ifadesini kullanmıştır. Şenlik faaliyetleri ile ilgili V3 "*Okulda her hafta çocuklara görsel etkinlik oluyordu. Sihirbazlık gösterisi olsun köpük gösterisi olsun çocukların hoşuna gidecek haftada bir gün böyle faaliyetler oluyordu….Diğer kreşlere nazaran onların 5/1 fiyatı gibiydi ama çocuklar onlardan pek de geri planda değildi*" ifadesini kullanmıştır. Aile ziyaretleri yapılması ile ilgili V17 "*….işte öğretmenimizin ev ziyaretlerinde bulunması bunlar çocuğumuzun öğretmenini ailesinden biriymiş gibi görünmesini sağlıyor*" ifadesini kullanmıştır. Uzmanların Seminer Vermesi ile ilgili V3 "*15- 20 güne bir öğretmenimiz .....hanım seminer düzenliyordu. Sürekli okula o bölüm ile ilgili bilgi veren bir hoca. O bölüm ile alakalı bilgi sahibi olan bir öğretmen geliyordu. Sosyal eğitim kurumundan (çocuk esirgeme kurumu) gelmişti bir öğretmenimiz. Çocukların mahremiyeti ile alakalı erken yaşta verilmesi gereken bilgiler ile alakalı bir seminer verilmişti. Her hafta bu tarz seminer veriliyor okulumuzda*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin, okulun tercih edilmesine etki eden öğrencilere sunduğu beslenme hizmetleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Beslenme Hizmetlerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	**Kodlar**	***f***
Beslenme Hizmetleri	Menünün Yeterli Olması	6
	Kaliteli Yemek Verilmesi	5
	Çocuklara Yemekleri Sevdirmesi	1
	Yemeklerin Okulda Hazırlanması	1
	Beslenme Dostu Okul Belgesi Olması	1

Tablo 10 incelendiğinde okulun beslenme hizmetleri ile ilgili katılımcı görüşleri; menünün yeterli olması, kaliteli yemek verilmesi, çocuklara yemekleri sevdirilmesi,

yemeklerin okulda hazırlanması, beslenme dostu okul belgesi olması kodları altında toplanmıştır.

Menünün yeterli olması ile ilgili V20 *"Çocuğumuzun bir şey yiyip yemediği bizim için çok önemliydi. O günkü menüden yararlanmış mı yararlanmamış mı diye soruyorduk. Bu konuda tek yaşadığım sıkıntı tatlı sıkıntısıydı. Yemek ve meyve konusunda çok titizdiler. Çocuklara doymadığınız da kesinlikle parmak kaldırın tekrar takviye yapalım. Benim oğlum da yemeği severdi her istediğinde verdiklerini dile getiriyor"* ifadesini kullanmıştır. Kaliteli yemek verilmesi ile ilgili V4 *"Çocuğa zarar verecek şeyler değil de çocuğa faydalı besinler tercih ediliyordu. Mesela benim kızım kuru fasulyenin tadına hiç bakmazdı. Geçen sene okulda alıştı. Şuanda severek yiyor. Sebze meyve pilav tatlı çorba her şeyde orantılı olarak çıkıyordu. Zaten liste yapılıyordu. Sabahçı grup kahvaltı yapıyordu. Öğlenci grup çok güzel yemeğini yiyordu"* ifadesini kullanmıştır. Çocuklara yemekleri sevdirmesi ile ilgili V27 *".... çok güzel yemekler çıkıyor ve çocuklar severek, isteyerek yiyorlar.…mesela yumurta yemeyen çocuk burada yemeğe anlaşabiliyor. Hani severek yiyorlar. Hatta burada özellikle çocuklara çorba türleri çok çıkıyor. Hani sabah kahvaltısında hiç belli kim sebze çorba yapmıyor ama burada çorba içmek çocuklar için eğlenceli bir şey oluyor. Hani seviyorlar çocuklar çorbadır peynirdir yine börekler işte her şey oluyor dediğim gibi.….Belki evde yediremediği velilerin istedikleri şeyleri var burada çocuklar yiyorlar birbirine bakarak etkileniyorlar zeytin yemeyen çocuk zeytin ya peynir yemeyen peynir yiyor. Hiç menemen yememiş bir öğrenci buna alışabiliyor. Bir de ilk defa görmüş olsa bir de seviyorlar*" ifadesini kullanmıştır. Yemeklerin okulda hazırlanması ile ilgili V13 *"Özellikle yemek yapılmasını hijyenik ortamda yapılması hazır yemek kullanılmamasısı çok hoştu"* ifadesini kullanmıştır. Beslenme dostu okul belgesi olması ile ilgili V28 "*….beslenme dostu okul, belgelerini en kısa sürede alan okul tabi bunlar herkes aldı ama bu okulun hakikaten hak ettiğini düşünüyorum"* ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin, okulun tercih edilmesine etki eden kurum kültürü ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Kurum Kültürüne İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	*f*
Kurum Kültürü	Disiplinli Çalışma Ortamı	9
	Paydaşların Desteğinin Alınması	7
	Yerleşmiş Sistemi Olması	6
	Aile Ortamı Olması	4
	Okul Aidat Sistemi	4
	İş Birliğinin Olması	2

Tablo 11 incelendiğinde kurum kültürü ile ilgili katılımcı görüşleri; disiplinli çalışma ortamı, paydaşların desteğinin alınması, yerleşmiş sistemi olması, aile ortamı olması, okul aidat sistemi, iş birliğinin olması kodları altında toplanmıştır.

Disiplinli çalışma ortamı ile ilgili V12 "*Okulumuzun disiplinli olduğunu düşünüyorum. İdarecisinin iyi olduğunu düşünüyorum. Daha önce oğlumu da göndermiştim. Onda ufak tefek kopukluklar yaşamıştım ama şuan çok beğeniyorum. İdarecisinden kaynaklı bir disiplin olduğunu düşünüyorum. Disiplin olan yerde temizlik çalışkanlık hepsi olur diye düşünüyorum*" ifadesini kullanmıştır. Paydaşların desteğinin alınması ile ilgili V5 "*Velilerin katılımı ve Orman Müdürlüğünün de desteği ile ağaçlandırma yapıldı. Bahçe işlevsel ve kullanılabilir hale getirildi. Tema'nın da desteğiyle fidan dikildi. Çardak şeklinde bahçede derslik oluşturuldu. Yine bahçenin düzenlenmesi aşamasında belediyenin katkıları ile benim görev yaptığım okulun öğrencileri de katkı sağlıyordu. Bu sayede kurumlar arası etkileşim de gerçekleşiyordu. Yardımlaşma bilinci ön plana çıkıyordu. Paydaş desteği işte önemli hocam*" ifadesini kullanmıştır. Yerleşmiş sistemi olması ile ilgili V18"*Bu okulun iyi yönetildiğini hani bir kurum sisteminin oturduğunu düşünüyorum hani okulda bir sistem oluşmuş he şey rayında işliyor gibi bir görüntü var. Diğer velilerden duyduğumda bu şekilde hani bir sıkıntı yok genel bir kurum kültürü oluşmuş olarak gözlemledim*" ifadesini kullanmıştır. Aile ortamı olması ile ilgili V2 *"Şöyle bu öğretmendi, idareydi, öğrenciydi bunlar aslında zincirin ayrılmaz bir parçası olduğunu düşünüyorum. Hani aslında o aradaki çarkın zincirlerin bağları birbiriyle ne kadar güçlü ise bence bu öğrenciye de yansıyor veli ye de yansıyor. Arada kopukluk olsa mutlaka bizlere de yansır diye düşünüyorum. Ayrıca öğrenciye de yansır diye düşünüyorum. Ama ciddi bir aile ortamı var evet ama bu şey değil işte saygılı bir aile ortamı kötüye kullanıp da vıcık vıcık oluşan bir ortam değil bu. Ben kendi adıma evet insan birbirini sevmeli ama o saygıyı da mut-*

laka muhafaza etmeli diye düşünüyorum" ifadesini kullanmıştır. Okul aidat sistemi ile ilgili V2 *"Özel okulların imkânları okulumuzdan çok yetersiz olmasına rağmen fiyatları çok yüksekti. Çok makul bir ücretle okulumuz bu imkânları bize sağladılar"* ifadesini kullanmıştır. İş birliğinin olması ile ilgili V14 "*Bunu haricinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları çok güzel bir iş birliği yapılan ortamları vardı. Bazen bireysel bazen okulcak etkinlik yapılıyordu. Bir sınıf yaptı diğeri yapmadı gibi bir uygulama yoktu. Okulu bana tavsiye eden çevremdeki insanlar bana şöyle demişlerdi bütün okul ağaç dikme etkinliği yapıyor. Yine okulda bir öğretmen yokken o öğretmenin öğrencisi okula gelmişse kesinlikle geri gönderilmiyordu buda benim çok hoşuma gitmişti*" ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin okulun tercih edilmesine etki eden okul bahçesi özellikleri ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Okulun Tercih Edilmesine Etki Eden Okul Bahçesine İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Okul Bahçesi	Oyun Alanlarının Olması	22
	Yeşil Alanların Olması	16
	Dinlenme Alanlarının Olması	8
	Hobi Bahçesi Olması	6

Tablo 12 incelendiğinde okul bahçesi teması ile ilgili katılımcı görüşleri; oyun alanlarının olması, yeşil alanların olması, dinlenme alanlarının olması, hobi bahçesi olması kodları altında toplanmıştır.

Oyun alanlarının olması ile ilgili V27 "*Okulun fiziki imkanları olarak bahçesini çok büyük olmamasına rağmen 2 tane parkı var…. Bunlar da çok güzel. Çocuklar bahçede oynamak için hani havanın güzel olduğu zamanlar mutlaka bahçeye çıkartılıyor sırayla sınıflar çıkıyorlar eğlenceli oluyor çocuklar için gerçekten oyun çocukları zaten her şeyi çocuklar arkadaşları güzel bir ortam sağlıyorlar bahçede oyunları oynuyorlar Bir de apartmanda yaşadıkları için okula gelmek için can atıyor. Çocuklar bahçede parkta oynamak işte bahçe gezisi yapmak bahçede etkinlikler yapmak çok hoşuna gidiyor*" ifadesini kullanmıştır. Yeşil alanların olması ile ilgili V23 "*Daha önce benim oğlumla birlikte okulun yanından geçiyordum çok güzel bahçesi var. Yeşilliği var. Ben buraya gelmek istiyorum. Ben burada oynamak istiyorum diyordu çocuğumun da bu şekilde etkisi oldu*" ifadesini kullanmıştır. Dinlenme alanlarının

olması ile ilgili V8 *"...Çocukların yoruldukları zaman dinlene bileceği hani yazın özellikle gölge yerlerin kamelyaların falan olması uuuu belirleyici durumlardı"* ifadesini kullanmıştır. Hobi bahçesi olması ile ilgili V10 "*Ve toprak bahçesi var bu toprak bahçede çocuklar bazen bitki yetiştiriyorlar. Sebze meyve yetiştiriyorlar. Çocuklara enerjisini harcayacak alan oluşturuyorlar"* ifadesini kullanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, tercih edilen anaokullarının tercih edilme sebepleri ile ilgili veli görüşlerinden elde edilen sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada velilerin çocuklarını anaokulu kayıt yaptırırken okul arayışına girdikleri bu nedenle okullar hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Veliler okul hakkında bilgi edinebilmek içinde okul ziyaretlerinde bulunmuşlardır. Bu sonucu Arnas'ın (2002) araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarını anaokuluna vermeden önce eğitim kurumları hakkında araştırma yaptıkları ve anaokullarını gezerek okullar hakkında bilgi sahibi oldukları şeklinde ulaştığı sonuç desteklemektedir.

Araştırma sonucuna göre velilerin anaokulu tercihlerinde komşu, arkadaş ve akrabalarından aldıkları tavsiyeler etkili olmaktadır. Bu sonuç Durmaz ve arkadaşlarının (2019) araştırmasında ulaştığı velilerin okul tercihlerinde çevrelerinden aldıkları tavsiye ve referanslara çok önem verdikleri sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Bal, 2019; Ceylan, 2019; Erdoğan, 2021; Koç, 1996; Yeşil-Dağlı, 2012).

Araştırmada veliler daha önceki çocuklarından edinmiş oldukları tecrübelerine dayanarak anaokulu tercihinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Koç'un (1996) araştırmasında ulaştığı, velilerin büyük çocuklarından edindikleri tecrübelerin de okul tercihinde etkili olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Argon ve Akkaya, 2008; Çelmeli, 2012; Hasanbaşoğlu ve Durgun, 2016; Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Koç, 1996; Kuyumcu, 2019).

Araştırma sonucuna göre, veliler okul hakkında bilgi sahibi olmak için okulun WEB sayfalarını da ziyaret etmektedir. Bu sonucu Durmaz ve arkadaşlarının (2019) araştırmasında ailelerin okulun web sayfasından ayrıntılı bilgi sahibi olmaya önem verdikleri şeklinde ulaşmış olduğu sonuç desteklemektedir. Araştırmada ulaşılan velilerin okulun web sayfasından ayrıntılı bilgi sahibi olabilme istekleri için okulların web sayfası ve sosyal medya sayfalarını aktif kullanmaları ve güncel tutularak okulla ilgili verilerin paylaşılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun fiziki özellikleri de etkili olmaktadır. Bu sonucu Çakıroğlu, (2013)'nun araştırmasında ulaştığı velile-

rin okuldan fiziki imkânlar olarak yüksek beklentiye sahip olduğu sonucu desteklemektedir. Çakıroğlu'na göre anaokuluna ait tuvalet ve lavaboların olması, oyun bahçesinin olması, bol miktarda eğitim araç gereçlerinin olması ailelerin anaokulundan beklentilerinin başında gelmektedir. Okulun fiziki yapısının okul tercihinde önemli ve etkili olduğu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Argon ve Akkaya, 2008; Çelebi, 2018; Kıldan, 2007; Kuyumcu, 2019; Köksal Akyol vd., 2006; Parlar, 2006; Polat ve Çelmeli, 2015; Topaç vd., 2012; Yayla, 2020; Yeşil-Dağlı, 2012). Okul ortamlarının fiziksel olarak nitelikli olmasının çocukların gelişimlerine ve öğrenmelerine sağladığı katkı düşünüldüğünde, fiziksel ortamların standartlarına dikkat edilmesinin önemi anlaşılmaktadır (Güleş, 2013). Öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak iyi durumda olan ve zengin uyarıcılarla donatılmış anaokullarında daha nitelikli eğitim imkânı bulurlar. Yine fiziksel olarak donanımlı ortamlarda öğretmenin istediği etkinlikleri daha rahat yapacağı için öğretmeninin mesleki doyumuna katkı sunacaktır. Mesleki doyuma ulaşan öğretmenlerin okul iklimini olumlu etkileyeceği de bir gerçektir. Yine okulun fiziksel özelliklerinin iyi düzeyde olması öğrencilerin okulda rahat hareket edeceği ve verimli zaman geçirmesine katkı sağlayacaktır. Okulda verimli zaman geçiren çocuğun mutlu şekilde evine dönmesi okul ve aile ilişkilerini etkilediği gibi çocuğun eğitimini de olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun müstakil anaokulu olması da etkili olmaktadır. Bu sonuç Kurşunlu'nun (2018) araştırmasında ulaştığı anaokulunun diğer kurum binalarından ayrı olarak inşa edilmesi gerektiği, ilkokul veya uygulama anaokulu olarak lise bünyesinde açılan okul öncesi eğitim veren kurumlarda okulun diğer öğrencilere göre düzenlenmesinden dolayı ek alanlarının bulunmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yalçın ve Yalçın, (2018) araştırmalarında ilköğretim okullarının bünyesindeki lavabo ve tuvaletlerin boyut olarak okul öncesi çağı çocuklarının seviyesine uygun olmadığı, büyük öğrencilerin arasındaki kavga ve uygun olmayan sözlerin olumsuz etkisi, okul öncesi öğrencilerinin büyük öğrencilerle bir arada olduğunda hareket ve oyun alanlarının sınırlandığı, okul öncesi öğrencilerinin büyük öğrenciler tarafından zorbalığa uğradığı, bu yüzden anaokullarının diğer eğitim kurumları ile beraber olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerde benzer düşüncelerden dolayı anaokullarının müstakil olmasını tercih ediyor olabilir. Yine araştırmanın bu sonucu Erdoğan'ın (2021) araştırmasında ulaştığı sonuç ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre velilerin anaokulu tercihinde okul personelin özellikleri de etkili olmaktadır. Bu sonuç Hasanbaşoğlu ve Durgun, (2016)'nun araştırmasında ulaştığı velilerin okul tercihinde, personel sayısının yeterli olması, öğretmenlerin alanında uzman olması, çocuk gelişimi alanında bilgi sahibi olmaları, personelin hizmet vermeye istekli olması, personelinin ilgili olması, personelin güler yüzlü ve temiz

olmasının etkili olduğu sonucu ile de benzerlik göstermektedir. Yine sonuç (Argon ve Akkaya, 2008; Çakıroğlu, 2013; Koç, 1996; Koçyiğit, 2019) araştırmaları ile de benzerlik göstermektedir. Anaokulları çocukların yetişkinlerin yoğun olarak rehberlik etmelerine ihtiyaç duydukları yerlerdir. Bu rehberlik sürecinde yetişkin bireylerle sürekli iletişim halinde olan çocuklar onlardan etkileneceği için anaokullarında çalışan her yetişkinin rol model bir birey olması ve çocuklara karşı doğru yaklaşım sergilemesi gerektiği söylenebilir. Bu sebeple velilerin anaokulu tercihinde bu konuya önem vermesi araştırmadan beklenen bir sonuçtur.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun güvenlik hizmetleri de etkili olmaktadır. Araştırmanın bu sonucu Çelebi, (2018)'nin ulaştığı, ailelerin anaokulunda güvenliğe önem verdikleri sonucu ile örtüşmektedir. Yine Çelebi'ye göre aileler okulları güvenlik açısından yetersiz bulmakta ve iyileştirilmelidir. Bu sonuç Erdoğan'ın (2021) araştırmasında ulaştığı, okulun binasının, çevresinin ve anasınıfının güvenli olması katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından önemli görüldüğü sonucu ile örtüşmektedir. Yine araştırmanın bu sonucu (Çakıroğlu, 2013; Durmaz vd., 2019; Foot vd., 2000; Hasanbaşoğlu ve Durgun, 2016; Koç, 1996; Koçyiğit, 2019; Sevim, 2019; Topaç vd., 2012; Yayla, 2020; Yeşil-Dağlı, 2012) gibi araştırmalarla da benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun temizlik hizmetleri de etkili olmaktadır. Araştırmanın bu sonucu (Altınkaynak ve Yanıklar, 2014; Argon ve Akkaya, 2008; Çakıroğlu, 2013; Çelmeli, 2012; Durmaz vd., 2019; Kurşunlu, 2018; Koçyiğit, 2019; Özen, 2008; Yeşil-Dağlı, 2012) araştırmaları ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun eğitim- öğretim faaliyetleri de etkili olmaktadır. Çakıroğlu, (2013)'nun araştırmasına göre velilerin eğitim programından çocuğun yaratıcılığını desteklemesini, kelime dağarcığını geliştirmesini, sağlıklı gelişimini destekleyici alışkanlıklar kazandırmasını, ilkokula hazırlama gibi beklentileri vardır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç (Bada, 2016; Er, 2018; Erşan, 2019; Koç, 1996; Tokuç, 2007; Topaç vd., 2012) araştırmaları ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulda tam gün eğitim olması da etkili olmaktadır. Bu sonuç Erdoğan'ın (2021) araştırmasında ulaştığı velilerin tam gün çalışmasından dolayı okulun tam gün eğitim vermesini bekledikleri sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun din eğitimi vermesi de etkili olmaktadır. Bu sonuç Yayla'nın (2020) araştırmasında ulaştığı ailelerin

çocuklarının dini eğitim almalarını istedikleri ve bu yüzden dini eğitim veren kreşleri tercih ettikleri sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonuç (Altınkaynak ve yanıklar, 2014) araştırmasıyla da benzerlik göstermektedir. Tatar, (2013) ise araştırmasında din eğitiminin çocuğun Türkçeyi güzel konuşma başta olmak üzere gelişimine katkı sağladığı ve ilkokula hazırlanmasına katkı sunduğunu ifade etmektedir. Tatar araştırmasında dini yönden ilk soruların gelmeye başladığı okul öncesi dönemde dini eğitim faaliyetlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Tatar okul öncesi dönem din eğitimi faaliyetlerinin yapıla bilmesi için dini gelişimi destekleyen eğitim kurumlarına, program ve görevlilere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulda değerler eğitimi verilmesi de etkili olmaktadır. Bu sonuç Koçyiğit, (2019)'in araştırmasında ulaştığı değerler eğitimi verilen anaokulu tercih eden velilerin tamamına yakının değerler eğitimi verildiği için tercih ettiği sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu Özen, (2008)'nin araştırmasında okul programının çocuklarına saygı, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, empati becerisi, Atatürk, vatan ve millet gibi değerlere bağlılığı artırması, sosyalleşme, sorumluluk kazanma gibi milli ve manevi değerleri kazandırmasına yönelik beklentilerinin yüksek olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Dal, (2018) araştırmasında okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde değerler eğitimi ile ilgili bir eğitim almaması öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgilerinin eksik kalacağı anlamı taşımaktadır. Bu şekilde eksik bilgiyle öğretmen oldukları düşünüldüğünde Türk Milli Eğitiminin değerler eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesi zorlaşacaktır (Çetin ve Ünsal, 2019). Bu sonuçlar öğretmenlerin değerler eğitimi ve program geliştirme konularında hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir (Ogelman ve Sarıkaya, 2015).

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu seçiminde okul da sosyal faaliyet yapılması da etkili olmaktadır. Bu sonuç Koç, (1996)'un ulaştığı anaokullarında kurslar ve sosyal etkinlikler düzenlenmesine ailelerin yarısından fazlasının dikkat ettiği sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonuç (Altınkaynak ve Yanıklar, 2014; Argon ve Akkaya, 2008; Çakıroğlu, 2013; Çelebi, 2018; Koçyiğit, 2019; Şimşek ve İvrendi, 2014) araştırmaları ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun beslenme hizmetleri de etkili olmaktadır. Koç, (1996)'un araştırmasına göre aileler çocuklarının beslenmesi konusunda kaygılar taşımaktadır. Öğünlerin dengeli ve besleyici olmasına önem vermektedir. Yine veliler bu özelliklere sahip okulları tercih etmektedirler. Ailelerin anaokulu seçiminde beslenme hizmetlerine önem verdikleri sonucu (Altınkaynak ve Yanıklar, 2014; Erdoğan, 2021) araştırmalarının da ulaştıkları sonuçla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, velilerin anaokulu tercihinde okulun kurum kültürü de etkili olmaktadır. Bu sonuç Durmaz vd., (2019)'ın araştırmasın da ulaştığı anaokulunda olumlu bir atmosferin olması veli için önem taşıdığı sonucu ile örtüşmektedir. Akbaba ve Erdoğan'a (2014) göre okullardaki olumlu iklim okul çalışanlarını olumlu yönce etkilemektedir. Alan yazında çalışma ortamlarında kendilerini güvende hisseden, ortamdaki bireylerle iletişimi olan ve ortamda mutlu olan öğretmenlerin daha başarılı oldukları, kendilerini geliştirmeye çalıştıkları, ortamdan etkilendikleri, okuldaki problemlere çözüm önerisi ürettikleri, okula karşı pozitif duygular beslemektedirler. Yine araştırmanın bu sonucu (Alkevli, 2021) araştırmasında ulaştığı sonuçla da benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre velilerin okul tercihinde okul bahçesi de etkili olmaktadır. Bu sonuç Koç'un (1996) araştırmasında ulaştığı velilerin okul tercihinde bahçenin yeterli genişlikte olması, bahçede sallanma, tırmanma, binme vb araçlarının olması gibi etkenlere dikkat ettikleri sonucu benzerlik göstermektedir. Topaç vd., (2012) araştırmasın da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Koç'un (1996) da ifade ettiği gibi apartman kültürüyle büyüyen çocukların oynayabilecekleri alanlar yetersizdir. Ev ortamında yeterince hareket edemeyen çocuk mahallesinde park ya da bahçe olmadığında istediği gibi oynayıp hareket edememektedir. Bunun sonucu olarak da artık okullarda çocukların hareket ihtiyacını giderebilecek büyük bir bahçeye ihtiyaç bulunmaktadır. Kurşunlu'ya (2018) göre iyi düzenlenmiş bir okul bahçesinde çocuklar farklı etkinlikler yapabilirler. Çocuklar serbest oyunlar, park oyunları, spor ve dans etkinlikleri, piknik, kitap okuma ve bazı sanat etkinlikleri yapılabilir. Bununla beraber kurşunlu okul bahçe düzenlemelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada velilerin anaokullarını tercih etme sebepleri araştırılmıştır. Ailelerin anaokulu tercihlerini etkileyen birçok sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ailelerin anaokulundan beklentilerinin farklılıklar olduğunu da göstermektedir. Bu durum ailelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin ya da ihtiyaçlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

Öneriler

Aileler anaokulu hakkında bilgi sahibi olmak için sosyal medya ve web sayfalarını takip etmek isteyebilirler. Bundan dolayı okul yöneticilerin bu sayfaları sürekli güncel tutmaları ve okul hakkındaki tanıtıcı bilgileri sosyal medyadan paylaşması önerilebilir.

Araştırma sonucuna göre anaokullarının fiziksel özelliklerin veliler için tercih sebebi olduğu düşünüldüğünde anaokullarının fiziki özelliklerinin iyileştirilmesinin gerektiği, buradan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimin

yaygınlaştırılması için yürütülmekte olan Temel Eğitimde 10 Bin Okul Projesinde fiziksel alt yapının iyileştirilmesine önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma Kahramanmaraş ili ve ilçelerini kapsamaktadır. Velilerin anaokullarını tercih etme sebeplerinin belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçların genellenebilirliğini artırmak için farklı il ve bölgelerde nicel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akar, A. S. (2006), *Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yas grubu çocuklarının beslenme alıskanlıklarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(5), 211-227.

Alkevli, S., (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Altınkaynak Ş. O. ve Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* (56 – 72).

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 413-430.

Arnas, D. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10* (10). Retrieved FromHttps://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Cusosbil/İssue/4365/59704

Artut, P. D. ve Tarım, K. (2004). Okul öncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 1-10.

Atli, S., (2011), *II. meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim çalışmalarının cumhuriyet dönemi uygulamalarına etkilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Bada, A. (2016). *Kır ve kent yerleşiminde yaşayan velilerin okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri (Kayseri örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*, Morpa Yayınları.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F., (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Electronic Journal Of Social Sciences, 18*(70).

Creswell, J. W., (2018). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, Demir, S. B., Bütün, M. (Çev.), Siyasal Kitapevi.

Çakıroğlu, N. (2013). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ve bu eğitimden beklentileri (Devrek ilçesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, A. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin kurum seçiminde göz önüne aldığı etmenler ve bu etmenlerin okul öncesi eğitim kurumları tarafından karşılanma durumunun incelenmesi* [Master's Thesis]. Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ), Kıbrıs.

Çelik, M., ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16)*, 172-190.

Çelmeli, Ö. (2012). *Tüketicilerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Çetin, A. ve Doğan, A., 2018. Bilim ve sanat merkezlerin de görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19* (4), ss. 615-641.

Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Öğretmen adaylarının değerlerle ilgili zihinsel yapıları**.** *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (49), 187-210.

Dal, Z. F. (2018). *Okul öncesi değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir inceleme)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durmaz, E., Karadeniz Akdoğan, K., ve Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 352–379. Https://Doi.Org/10.24130/Eccd-Jecs.1967201932139.

Er, H. (2018). *Aile eğitim çalışmalarının ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin düşüncelerine etkisi* [Master'sThesis]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Erdoğan, L., (2021). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi tercih etme nedenleri: zonguldak ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(*2), 161-178.

Foot, H.,Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. and Rattray, C. (2000), Pre-schooleducation: parents' preferences, knowledgeandexpectations. *International Journal Of Early Years Education, 8*(3), 189-204.

Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Hasanbaşoğlu, B., ve Durgun, Ö. (2016). Türkiye'de tüketicilerin okul öncesi eğitim kurumları tercihlerini etkileyen faktörlerin araştırılması (Trabzon ili örneği). *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi,* 136-157.

Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (11), 183-202.

Kıldan, O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 501–510.

Koç, G. (1996), *Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etkenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koçyiğit, A. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki değerler eğitimine yönelik veli tutumları (sivas ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Köksal Akyol, A., Oğuz, V., ve Yılgın, N. (2006). *Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimleri üzerine anne-babaya ilişkin çeşitli değişkenlerin etkisinin*

incelenmesi. Birinci Uluslararası Sosyal Hizmetler Sempozyumu Sunum Kitabı.

Kuru Turaşlı, N. (2009). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. Okul öncesi eğitimine giriş içinde (s.1-24). Anı Yayıncılık.

Kuyumcu, Ş. (2019). *İstanbul'da özel okulların yürüttüğü halkla ilişkiler çalışmalarının velilerin okul tercihlerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Galatasaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Https:// tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi/

MEB. (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*.

Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev.), Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmî Gazete, 2. Erişim: *http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pd*f

Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (29)*, 81-100.

Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri-kars ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: kahramanmaraş örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. (Edt.), Pegem Akademi Yayıncılık.

Polat, C. ve Çelmeli, Ö. (2015). Okul öncesi kurumu seçiminde tüketici tercih etkenleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, (8)*, 144-166.

Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sevim, S. (2019). *Bağımsız anaokullarının çocuk dostu okul özellikleri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13)*, 218-225.

Şimşek, Z. C. ve İvrendi A., (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi, 29*(2), 240-254.

Tatar, Ş., (2013). *Okul öncesi eğitim programı din eğitimi ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü., ve İlgar, L. (2012). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdukları ölçütlerin incelenmesi.* In New Trends On Global Education Conference. North Cyprus (24-26).

Tulan, A. (2005). *Ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, F. A., ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online, 17*(1).

Yayla, N. (2020). *Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin önem verdikleri kurum özellikleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 266-286.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, 354s.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, 432s.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3195-3220)

The Place and Importance of Family in Education

REVIEW ARTICLE

Münir ŞAHİN[1]

1 Assist. Prof., Tokat Gaziosmanpasa University, Erbaa Faculty of Social Sciences and Humanities, munir.sahin@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5722-496X.

Gönderilme Tarihi: 05.10.2022 Kabul Tarihi: 30.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1184767

Atıf: "Şahin, M(2023). The place and importance of family in education. *Millî Eğitim, 52* (240), 3195-3220. DOI: 10.37669/milliegitim.1184767"

Abstract

The first place where education begins is the family. When we look at it historically, the first educational institutions were the families in the history. The family is important in modern societies as it determines the path that young people will follow, forms the basis for their successful socialization as they enter adulthood, and plays a decisive role in terms of work, career and living standards. A failure in education may result in expulsion from school or school failure, unemployment, and exclusion from society. In this study, the effects of family characteristics on education were examined by the literature review method, it was determined that many features such as family structure, socio-economic characteristics of the family, number of siblings, income, broken family, education level, behaviors of family, violence, interest, compassion, participation in education, and working environment are important factors for the academic achievement of students in education Although factors such as the individual differences of the students, the age, the school level of the children can change the effect of these positive and negative features of family, it is expected that the families should always have an educational supportive attitude and behavior, and prepare their children for the future in a healthy environment. Many families do not know how they can contribute to their children's education. For this reason, a guide on family participation can be prepared, seminars or other methods can be used to explain how families can positively affect their children's education.

Keywords*: obstructive family features, supportive family, importance of family in education family involvement*

Ailenin Eğitimde Yeri ve Önemi

Öz

Eğitimin ilk başladığı yer ailedir. Tarihsel olarak baktığımızda tarihteki ilk eğitim kurumları ailelerdir. Aile, gençlerin izleyecekleri yolu belirlemesi, yetişkinliğe girerken başarılı sosyalleşmelerinin temelini oluşturması ve iş, kariyer ve yaşam standartları açısından belirleyici bir rol oynaması nedeniyle modern toplumlarda önemlidir. Eğitimde bir başarısızlık okuldan atılma veya okul başarısızlığı, işsizlik ve toplumdan dışlanma ile sonuçlanabilir. Bu çalışmada aile özelliklerinin eğitim üzerindeki etkileri literatür taraması yöntemiyle incelenmiş, aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, kardeş sayısı, gelir, parçalanmış aile, eğitim düzeyi, ailede şiddet, ilgi, şefkat, eğitime katılım ve çalışma ortamı davranışları öğrencilerin eğitimde akademik başarıları için önemli faktörler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, yaşı, okul düzeyi gibi faktörlere göre ailenin destekleyici ve engelleyici özelliklerinin etkisi değişebilmekle birlikte ailelerin her zaman eğitimi destekleyici tutum ve davranışlara sahip olmaları ve çocuklarını sağlıklı bir ortamda geleceğe hazırlamaları beklenmektedir. Birçok aile, çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabileceklerini bilmiyor. Bu nedenle aile katılımı konusunda bir rehber hazırlanabilir, ailelerin çocuklarının eğitimini nasıl olumlu yönde etkileyebileceğini açıklamak için seminerler veya diğer yöntemler kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler*: engelleyici aile özellikleri, destekleyici aile, eğitimde ailenin önemi Aile katılımı)*

Introduction

The first place where education begins is the family. When we look at it historically, it is seen that the first educational institution was the family. As a result of the settlement of small nomadic communities, where each house is a school, and the differentiation and increase in needs, formal education institutions took on a different identity with the construction of independent buildings first under mosques or churches in religious centers. Today, we see that there is an education system consisting of different levels in which 12-year compulsory education is implemented in many countries like Türkiye. In this education system, family support, cooperation, family and school should complement each other (Tschannen-Moran, 2001). Because studies have shown that approximately 11 percent of the child's time is spent in the school environment and 89 percent in the family environment, out of school (Ülker and Barış, 2019).

There are four important elements of an effective school. These are educational processes, school and environment relations, school climate and culture, family and parent relations (Helvacı and Aydoğan, 2011). It is important to create a good rela-

tionship between school, family and environment (Akkök, 2003, Şahin, 2022). Students' academic success is affected by such factors as socioeconomic status, supportive teacher, student motivation, and language proficiency. However, Collins, Jordan and Coleman (2010) cited that the most important factors influencing students' success are family involvement, school and classroom atmosphere. Similarly, according to Epstein, Sanders, Sheldon, Simon and Salinas (2009) family has an essential role in students' school achievement.

There are many other studies showing that the family environment, in which the education given and supported, has significant contributions to student success (Catsambis, 2001; Çakmak, 2010; Çelenk, 2003; Hill et al., 2004; Şahin, 2017; Şah Taban, 2010; Turhan, 2010; Wong, 2018). There is a need to develop an understanding that shares the responsibilities with the family and the school in contemporary societies, instead of schools which neglect the family. School administrators also need to save themselves from the obligation to criticize only in compulsory parent meetings with an understanding that looks down on the parents. The most important stakeholder of the school is the family. Studies have shown that the success of schools in regions where families have problems is low (Epstein and Sheldon, 2002; Hill and Taylor, 2004).

The family is important in modern societies as it determines the path that young people will follow, forms the basis for their successful socialization as they enter adulthood, and plays a decisive role in terms of work, career and living standards. A failure in education may result in expulsion from school or school failure, unemployment, and exclusion from society (Facan, and Pabon, 1990; Lehti, et al., 2009), negative self-concept (Chohan, 2018) and impact them psychologically (Singh, 2020), committing or being a part of crime (Tatlılıoğlu, 2013). Students who are especially unsuccessful in primary and secondary education have to choose a high school which takes students with grade averages and have a generally unsuccessful rate of students attending university education. That's, failure in one level of education may sometimes changes the school that students will attend. Students who do not meet the success criteria set by the school can be considered unsuccessful in general. In increasing the success of these students, the role of the family is as important as the teacher, textbooks and materials, physical conditions, health status, readiness, and teaching methods. The family factor can be a reference not only for success, but also for students' discipline problems and negativities such as absenteeism.

According to a study (Hill and Tyson, 2009), three types of parental involvement in education is examined. First one is *home based involvement* which includes communication between parents and children about school and school related issues.

Second type of involvement is referred as *school-based involvement*, including school visits, participating school administration, being volunteer in school events and communicating with parents and school staff. Finally, the third involvement type is *academic socialization* which includes communication with parents about their expectations from school, linking school-work with events and fostering education by fostering learning strategies and making plans for the future.

From birth to death, the influence of the family is seen in human life. When it comes to education, the family should always be with their children as a supporter, counselor, guide, protector and helper. It is known that many factors such as family structure, communication of family members, income and education level are reflected in student outcomes. The influence of the family on the education of children is undeniable. For this reason, in this study, the importance of the family in education was tried to be underlined in the light of the literature, and the family characteristics that support and negatively affect education in terms of the place and importance of the family in education were tried to be determined in the light of the studies conducted with the help of literature.

Ethics Committee Permission: This study is a review article type, ethical permission is not required.

Importance of Family Structure

Family structure can be categorized as extended, single-parent, adoptive, foster, and nuclear. The structure of the family in which the child grows is very important to the children's school progress. The family socializes and provides essential support in financial, social, emotional and educational needs of the child (Mante et al., 2021).

Many studies are conducted to observe the effect of family structure to students' achievement (Collins et al, 2010; Mante et al, 2021; Meleen, 2019; Onatsu-Arvilommi and Nurmi, 1997; Rumberger, 2011). Mante et al (2021)) found out that in their study about the influence of family structure on student success, a strong positive relationship between the family structure and academic achievement. Financial problems of the family is the most important factor affecting the family involvement of families. In the study, Mante et al (2021) suggest that parents should inform the school administrators about the students' health problems and academic history, they should provide required learning materials and make sure that children do their assignments.

In a similar study to Mante et al (2021) conducted by Onatsu-Arvilommi and Nurmi (1997) to determine to what extent factors such as family structure, size, atmosphere at home, family control over children, education level of family members, parents, socio-economic status affect students some thrilling effects were found. With

the study, they tried to examine the problems of young people and the problems they may encounter in the after-school society. In the first study, a total of 24 unsuccessful students aged 13 to 14 were matched with 24 successful students of the same age and their family histories were examined. In the second study, 16 unsuccessful students, 20 vocational high school and 21 high school seniors between the ages of 14 and 19 were examined. In the third study, 20 unemployed young people and 23 vocational high school students with 14 health problems were compared according to their family structure. The results of the study showed that unsuccessful or low-achieving students who were excluded from the society came from a family whose mothers did not have biological fathers due to remarriage or single motherhood. It was observed that unsuccessful students were children with a lower level of parental control and from a more negative family environment. It has been determined that the families of successful students are the children of family members with a high education level, positive family atmosphere, and whose parents are together.

Deveci (2020) conducted research about the reasons of academic failure by collecting data from the students. According to the results of the study, students mentioned different factors such as family, friends, teachers, school, individual and society among the reasons for failure. Students' methods of coping with failure also vary according to their socio-economic level. In the research conducted on the results of the TEOG (Transition from Basic Education to Secondary Education) exam held in our country between 2013 and 2017, it was determined that the educational level of the family affects academic success by 27%, professional status by 9.2%, and economic capital by 6.3% (Karaağaç, 2019, p. 137).

The family structure affects the success of the students as much as the psychological factors. As the education level of the parents increases, it is seen that the children are more successful academically, and the unsuccessful children are mostly the children of families with a lower education level (Gustafson, 1994; Mante et al. 2021; Meleen, 2019). In addition, Gustafson (1994) stated that failure is directly proportional to the income of the family. In other words, the lower the income level of the family, the lower the success. It has been observed that factors such as the social structure of the family, its size, whether grandparents live together, the language used in the family, the communication between the child and the parents, and the family atmosphere are factors that affect the education of children (Gustafson, 1994: Mante et al 2021; Meleen, 2019). However, working father relies on mother as a source of information about the children instead of monitoring directly their children (Wong, 2018).

Some studies have shown that factors such as family socio-economic status, occupational status, education level, income negatively affect students' school attendance (Dalton et al., 2009; Deveci, 2020; De Witte et al., 2013; Koball, 2007). Although some studies (Blue & Cook, 2004; Cataldi et al., 2009; Dorn, 1996) state that family income is an important factor affecting dropout rates, they do not include detailed information, however, some studies have determined that dropouts increase when the income level of the family is below the poverty line (Orthner et al., 2002). It has been revealed that children in families with five or more siblings cannot attend school and drop out before finishing school (Chenge et al., 2017; Dustmann and Soeast, 2008; Kalmijn and Kraaykamp, 2003). For this reason, the number of children and income can affect school attendance rates in proportion to each other. Similarly, other studies (Bridgeland et al, 2006; McLanahan, 2013) have shown that the dropout rate of children in families with only one parent is higher. The atmosphere in the family and the relationships between family members can also affect school success and school completion rates (Farwis, 2020; Plank et al., 2005).

In a study conducted by Chenge et al (2017) it was found out that there were many aspects from the family level that contribute absenteeism and drop outs in secondary school. According to the study, the most important factor is financial conditions of the family. Another factor is low level of education. A third finding of the study is separation or divorce of the parents and death of parents lead to drop outs. In the study it was suggest that families should attend school based activities so that they can be enlightened, see the value of the educational activities and appreciate the "efforts to improve learning and prevent school drop outs." Hunt (2008) also have similar findings. Children from better housing conditions are more likely to attend and complete their education than poorer family children.

The studies given above show the importance of the family factor in ensuring school attendance. If so, it may be beneficial for policy makers to make comprehensive plans to include not only students but also parents in order to increase student achievement, reduce and eliminate dropout rates. It has been observed that the participation of the family in the education of the children and being a part of the education increase the success of the school and reduce the dropout rate (Chenge et al., 2017). Supervising and regulating children's activities, discussing problems with them, and developing solutions together will also contribute to the development of children's self-confidence and school attendance (Kek et al., 2007).

Many studies (Adams and Berzonsky, 2003; Hill and Chao, 2009; Keating, 2004; Sanders and Epstein, 2000) showed that family involvement reduces in adolescent, secondary and high schools. As secondary and high schools are large and teachers are

generally lecturing to different classes, it is difficult for both teachers and families to develop and maintain productive relations with each other. As teachers are specialized in their own branches, they do not interact much with the same students. Students have so many different teachers at secondary and high school, so it is difficult for parents to determine with whom to interact. Moreover, students at these levels prefer to be independent and they do not like much seeing their parents at the corridors of the school (Hill and Chao, 2009; Hill and Taylor, 2004).

Education Supporting Family Characteristics

The education given at school and the education given in the family have to be complementary to each other because the family institution comes first among the institutions that the school should cooperate with (Chenge et al., 2017; Epstein et al, 2002; Meleen, 2019; Şah Taban, 2010; Turhan, 2010). School and family interaction, which has common goals, will facilitate the acquisition of educational goals. The cooperation established between the school and the family will also help to prevent indiscipline at school (Chenge et al., 2017; Çalık, 2007; Hill, et al, 2004). With the participation of the parents, the support provided to the child increases, the students better understand the importance of education at school, and they can develop a positive attitudes towards the school. One way of ensuring the trust of parents in their children is possible by ensuring the participation of the parents in the education at school. Numerous studies (Altun, 2009; Catsambis, 2001; Chenge et al., 2017; Çalık, 2007; Hunt, 2008; Mante et al., 2021; Wong, 2018) have revealed that the family's interest in education increases the motivation of teachers, that families who know the school's standards and culture better guide their children, and that school-related problems are reduced. Therefore, being in cooperation with the school can be expressed as a family feature that supports education.

Economic status as a family feature, for instances affects academic achievement. The father's income level can affect the child's ability, interest and adaptability. According to the study conducted by Chenge et al (2017) financial constraints affect the students' success and dropout rates more than other factors. It has been observed that the children of families with a good income and education level spend their developmental period in a richer environment and show better development than family environments with low income and education levels. In other words, the reflection of cultural and economic problems on academic achievement is negative. In another study conducted in India on secondary school students, it was revealed that the school success of the children of families with medium and low-income levels is also low (Türkoğlu, 2008). The influence of the family not only on the personality and social development of the child, but also on the academic success of the child is enormous

(Dam, 2008). In addition, finding practical areas of education in real life can have positive effects on success (Brand, 2015; Coelli, 2011; Şah Taban, 2010; Turhan, 2010).

Some researchers, like Wong (2018) revealed that working fathers are not directly monitoring the children's school studies, instead they rely on the mother as a source of information. This may cause misinterpretation of child's behavior and especially at the early ages may cause communication problems between the working father and the child. When a parent loss job, this may decrease the amount of money spent for the individuals in the family. Especially in adulthood, an unemployed parent may affect the welfare of the child as well (Oreopoulos et al., 2008).

The family's care, protection, affection for the child, regular communication with the school, and a positive attitude towards the education program in the school support the education of the child and increase the academic success at school. The family's attitudes towards educational activities may affect school success. Mothers of successful children also have high levels of control. This control has a structure that determines the authority and rewards according to its place (Altun, 2009; Çelenk, 2003; Epstein and Sanders, 2002; Gümüş et al. 2011). Families who cooperate with the school especially in the preschool period, and the continuation of the education given at the school in the form of practice and practice at home ensures the realization of more permanent learning (Yazar et al., 2008). Supportive education, understanding of the family, level of care and compassion for the child, protection, cooperation with the school and being in communication can be counted as family characteristics that support school success.

Education level of the family members is directly related and has positive correlation between the education level of families and the academic success of children (Gümüş et al., 2011; Türkoğlu, 2008), children act more willingly to be more successful. Kuş and Karatekin (2009) concluded that the education level of the father affects the child's compliance with the rules, and educated fathers are more likely to comply with the school rules. Therefore, family education level can be expressed as an important supporting factor in the success of children.

Numerous studies have reported findings that family participation in education has a positive effect on success (Fan, 2001; Griffith, 1996; Kaysılı, 2008; Marcon, 1999). Academic success, personal and social development and the development of critical thinking skills show positive developments in situations where there is family support and the family is involved in student education (Kek et al., 2007; Savage, 2009). The family's involvement in decisions about education of the child, planning his future, working on the school he will attend, supporting the child financially, and

providing social and emotional support can contribute positively to academic success. Students transitioning from high school to university encounter situations that they are used to and with some situations that they are not used to, and try to adapt to the academic and social environment that the university environment expects from them. The university environment can surprise students due to the free environment and academic pressure it demands. Students may have difficulties between academic and social life. They have to make new friends, get rid of old stereotypes, organize their own lives, and take responsibility for their own learning. The support provided by the family at this stage is critical (Edelman, 2013). In our country, it is stated in the Special Service Regulation (MEB, 2006) that the family should participate in education at all levels of education.

Although family participation affects education positively, it is seen that family participation rates vary according to the education of the family. The fact that the education given at school creates continuity at home, especially at the pre-school level, facilitates the acquisition of behaviors that are desired to be supported at school in home education (Gürşimşek, 2010; Kaysılı, 2008; Pena, 2000). As the education level of the family increases, the rate of school participation increases, as the education level increases, the quality of attitudes and behaviors towards children changes, and as the education level of the family increases, the success in education increases. Children who grow up in these families develop self-confidence and their chances of being successful increase (Gümüş et al., 2011; Koball, 2007; Şah Taban, 2010). Parents who are in good socio-economic condition (Chenge et al., 2017; Hunt, 2008; Gürşimşek, 2003; Gümüş et al., 2011), working parents and academically successful families (Chenge et al., 2017; Hunt, 2008; Kaysılı, 2008; Koball, 2007) provide more support and contribute to their children's education. If so, it may be useful to state that all these features are important findings supporting the importance of family factor in education.

The fact that the family communicates with the school, follows the goals set by the school by participating in the meetings deemed necessary in cooperation with the school, spending time with their children outside of school, being open to communication with them, being aware of the development needs of the children and making decisions together indicate family participation. It can be supportive in terms of education if the family receives information from the school about the academic progress of the child and shares the information that the school needs with the school (Pandit, 2008). Family support can contribute not only to academic success but also to the success of students in social and sportive fields. The family's interest in sport activities can make their child more interested and successful in this fields (Kotan et

al., 2009, p. 50). We can state a similar generalization within some skill areas such as music. In retrospect, it is seen that the families of the artists and musicians that most of us listen to with admiration on television have a suitable environment for the development of these talents, and that one or more of the family members are interested in fields such as art and music enough to attract the child's attention. This allows us to rightly remember the expression "child is the mirror of the family". Bandura's (1986) modeling theory also shows that in such cases, the family can be modeled by the child. The interest and attitude of the family and relatives in different sports fields can be reflected in the interests and attitudes of the children towards these sport fields.

Obstructive Family Characteristics in Education

The family has an important role in the education of the younger generations because of the different elements they carry. However, these factors may not always reflect positively on the younger generations. Some researchers (Brand, 2015; Dam, 2008; Epstein et al., 2009; Mante et al., 2021) drew attention to these negative factors. Negative behaviors of parents and negative attitudes towards children can negatively affect the socio-psychological development of children. Children can model the behavior of their parents in their relationships with other people and friends. It is seen that the family factor is the basis of whether children are compatible with their environment or not. It is stated that children in family environments such as broken family structure, personality disorders, and the environment of problematic family members are affected by these negativities, and they turn into problematic people in the society (Dam, 2008; Pong and Ju, 2000). The more problematic the family is, the more problematic the child's education life will be.

The family type is affective especially in school absenteeism and early leaving the academic life. Single parent, divorced parents, death parents affect negatively the education of the children. In their study Pong and Ju (2000) found out that children of single-parent or female headed family are more likely to drop out than children in two parent families. Moreover, children with stepparents are also tend to quit education earlier than two parent families. Separated families affect children school attendance and success. With the separation, the income of the family drops, which affect the expenditures of the child.

Families with economic difficulties may not be able to provide adequate support in preparing suitable working environments for their children. Some studies (Brand, 2015; Dam, 2008; Lehti et al., 2019; Mante et al., 2021) stated that children are more successful in environments where suitable working conditions are provided and physical, noise, light and heating conditions are suitable, and pointed out that the educa-

tion life of children who are deprived of these conditions is adversely affected. It can be said that the home and family environment, which is not suitable for the child to study, is an obstacle to education. When parents are unemployed, more student drop outs, poor health among children, and low achievement of school goals are observed (Brand, 2015; Farwis, 2020). In his study Farwis (2020, p. 79) found out that "there is a significant relationship between the dropout and student, family, school, community-related factors. Based on the findings of the study, more girls dropped out from school. At the same time lack of parents' education, poverty, home environment, early marriage, and lack of interest in education like so many reasons take more important place in dropping out problems." Also employment of parents can be an indicator of early school leaving. Educated and employed parents usually know the meaning of the education for the future of their children, so they are more likely to prepare better conditions for their children to continue and be successful academically (Chenge et al., 2017; Koball, 2007).

One of the many factors that prevent education in school-family relations and prevent the family from communicating adequately with the school is the excess number of children. It is seen that the high number of children does not provide sufficient participation of the family in education and they prefer to leave their education to school. Sometimes, the negative experiences of the family due to the attitudes of the teachers may cause them not to have sufficient belief in participation in education at school. It can be expected that the children of these families, who prefer to remain passive and avoid taking responsibility for education, will have problems at school. Similarly, children from families who do not have a sufficient model for participation in education at school, who come from culturally different environments, and parents who see themselves as inadequate in education, cause an ineffective communication link between the school and the family. Similarly, parents with health problems, families who have time problems and do not spend time with their children and cannot find enough time to deal with their education negatively affect education. Spouses who do not support each other, transportation problems (Gürşimşek, 2010; Pandit, 2008), school stakeholders who do not know each other adequately, administrators and teachers who are indifferent towards the family, the family which is afraid of receiving negative information and disagreements (Şahin, 2021) are seen as factors that prevent family participation in education.

Avcı (2010) and Rumberger (2011) stated that violence in the family is reflected in the school and leads to failure. It is seen that children take adults, their closest parents, and other family members as models for themselves. For this reason, they can

carry the negativities experienced at home with them to the school environment and other social life areas. One way to prevent violence at school is to prevent violence in the family.

Rumberger (2011) stated that the family has an impact on academic achievement in many ways, and mentioned that three topics are more important than others: (1) the structure of the family, (2) the resources of the family, and (3) the practices of the family. The structure of the family affects the physical, social and cognitive development of the child. Rumberger (2011) found that children who stay with a single parent (mainly with the mother) or with parents who change spouses frequently have higher rates of aggressive behaviors, anxiety and depression than children who stay with married parents. Therefore, the academic success of the child is also affected by the structure of the family. Feldman et al. (2017) found in their study that the majority of unsuccessful students they interviewed either lived with a single parent, either did not speak the official language of their family or did not have a stable home arrangement. Researchers stated that in this case, families could not adequately support their children academically and had difficulties in allocating quality time. The resources are financial and human resources. Good financial resources can help family to provide better living conditions and materials, educational opportunities. As human sources, the education of the parents will directly affect students' achievement as these parents with their experiences guide their children. Rumberger (2011) discussed the academic expectations of families, how much they support their children, and the communication of families with the school under the title of family practices. Families' expectations about their children's academic careers are influential on students' success.

According to Avcı (2010), children who are exposed to domestic violence, who think that family members use alcohol and that family members do not take care of them, engage in more negative behaviors and show violence at school to his friends. These families also have low moral attitude levels for their children. For this reason, family education and a healthy family environment can be recommended to prevent violence at school. Since children take the behaviors of family members as a reference, negativities in the family environment, violence, bad habits, and indifference appear as disabling family characteristics that negatively affect the child's education (Altun, 2009; Catsambis, 2001; Dam, 2008; Gümüş et al., 2011).

Sanders and Morawska (2014) states that "parenting practices have a major influence on children's development." The family and environment, which are under pressure and expectations that are not suitable for the age of the child, may cause the child to experience communication problems in later ages. It is seen that the environment, especially the family, has expectations that are not suitable for the age of the child and

that they create pressure on the child, which prevents the child from developing his/her communication skills adequately (Guo, 2022; Haspolat and Yalçın, 2022; Sanders and Morawska, 2014). However in a study conducted by Danişman (2017), the parental expectations are reflected positively on students' success. But Haspolat and Yalçın (2022) in their study to develop a questionnaire to measure parental pressure, stated that one of the sources of unhappiness of academically successful students is the parental pressure.

Dam (2008) states in his study that children who do not have family problems are more successful at school. Comparison of family members with siblings or cousins, lack of suitable working environment, fragmented family structure, death of one or both parents, illness, economic difficulties, violent home environment have been identified as factors that have a negative impact on student behavior and school success. Moreover, Gümüş et al. (2011, p. 427) stated that the overprotective family has a negative impact on education as much as the indifferent family, the child becomes dependent on others in overprotective families, and this addiction affects the child for life. A similar negativity arises when the child is over-indulged. In an environment where there is excessive tolerance and family members are very fond of him, the child expects others to serve him and may be extremely selfish. These children, whose social adaptation skills do not develop adequately may also experience problems at school. By not fulfilling the mental and physical needs of the child, making him feel bad and keeping him under pressure may cause him to become vulnerable to the influence of others. Excessive submissiveness and discrimination between children are seen as undesirable family behaviors. While they accept their dominance by submitting to their children, they also feed their feelings of enmity and jealousy by discriminating. It would be appropriate to see all these features as barriers to education in the family and to state that a healthy family environment can be the guarantee of our children and therefore our future.

Table 1

Supportive and Obstructive Family Characteristics

Supporting Features	**Blocking Features**
Having a high level of income,	Low income,
Work of parents,	Unemployed parents, especially father.
Happy family atmosphere,	Violence in the family and environment.
Living at home with parents	Fragmented family structure; the death or separation of one of the parents, the absence of the father, the mother raising the child alone,

High education level,	Low education level,
Successful family members in cultural and sportive fields,	Indifference of family members to cultural sportive activities,
Sufficient care and affection to the child at home,	Lack of love and affection or excessive attention
Family involved in child education,	Indifference of the family to the education of the child,
Absence of individuals with bad habits in the family,	Family members' having bad habits such as alcohol,
Family environment with one or two children,	Extended family, having four or more siblings
Providing a suitable working environment at home,	Not providing a suitable environment for the child,
The child with his own room,	Sharing a room with one or more siblings,
The absence of psychological and physical health problems of family members,	Having sick family members who need care, and parents with psychological problems,
Adequate communication between family members	Having communication problems
Keeping the family in touch with the school, regularly visiting the school, teachers and attending meetings,	The family's indifference to school, leaving the child's education completely to school, not attending to meetings,
Treating children equally	discrimination among children,
Not comparing with others	Comparing the child with others
Reasonable expectations from the child, no pressure,	Oppressive and unsuitable expectations
Positive attitudes and behaviors towards the child	Exposure of the child to negative.

In the table above, family characteristics that support and hinder education are given briefly. It is difficult to express all the factors that originate from the family and reflect negatively or positively on the educational environment. However, when considered that families are the first to introduce the world to children, it would not be logical to think that children are not affected positively or negatively by the behaviors and characteristics of family members with whom they spent most of their time. Just as water takes the shape of the container it is placed in, children resemble the world they were born into. We can say that the return of children who grow up in healthy environments to society can be in the form of healthy people.

Conclusion and Suggestions

Family contribution to child education should be seen as an important issue as the education of a child affects his/her whole life, personality and whole society from the larger perspective. The education of the child is a shared responsibility between the school and the family. The earlier the parents participate in the child's education, the more the child's gains will increase. Parents' participation in education, and the knowledge and skills gained by ensuring continuity between the institution and the home increase the academic success and help to raise healthy generations.

In this study, in which the effects of family characteristics on education were examined by the literature review method, it was determined that many features such as family structure, socio-economic characteristics of the family, number of siblings, income, broken family, education level, behaviors of family, violence, interest, compassion, participation in education, and working environment are important factors that have been found in the literature. Although factors such as the individual differences of the students, the age, and the school level of the children can change the effect of these positive and negative features, it is expected that the families will always have an educational supportive attitude and behavior and prepare their children for the future in a healthy environment.

At the 5th Meeting of the General Directorate of Family and Social Studies (2008), it was suggested that families need education on similar issues and that family education programs should be developed to meet the needs in parallel. In addition, in the 19th National Education Council (2014), a decision was taken by the school guidance service to encourage participation in the "0-18 Age Family Education Seminar". As can be seen, although various decisions have been taken regarding this issue, it can be said that the need in question continues and it is important to update the prepared programs.

Many families do not know how they can contribute to their children's education. For this reason, a guide on family participation can be prepared, seminars or other methods can be used to explain how families can positively affect their children's education. Koç et al (2022) conducted a survey to find out the family's educational needs. According to the study, families generally have problems about managing their children's behaviors, psychological problems, their relations with siblings, technology addiction, academic improvement and guidance, adolescence and health problems. Moreover, the study revealed that parents need training in healthy parenting attitude, skills in communication with their children, child education, nutrition, behavioral management. As Koç et al (2022) indicates parents should be trained about

their parenting skills, managing behaviors, guiding effectively and handling psychological problems.

Although in primary and secondary education a kind of family and school meetings are organized to inform the families about their children's school life, students' problems, and schools' expectations from the family and children. These meetings can easily be switch to a learning and reflecting meetings. Instead of teachers blaming the family for their children's misbehaviors they may focus on how to get rid of these behaviors without causing a disaster. Many family members hope to live their dream in their child. Instead, children should be allowed to imagine their own future and become happier people.

The studies conducted to reveal the effect of parental education to family and child relations gave fruitful results. Güven and Azkeskin (2010) found out that the families aware of their children's schooling and presenting rich learning environment contribute positively to the children's development. Moreover, Johnston and Holacha (2010) claims that parents should be educated about the communication with their children as it is possible for a child to meet his/her physical needs by themselves, however, for the social needs parents should support their children. In recent years, the importance of parent education has started to be better understood throughout the world and in our country, and it has been agreed that parents should be educated first in order to eliminate behavioral problems in children and to develop a healthier personality. Based on the importance of parent education in educational institutions, there is an increase in the education programs given to parents in order to enable families to communicate with their children consciously (Çağdaş and Seçer, 2005; Şahin, 2021). The studies showed that the involvement of parents in their children's education positively affects the children's academic success, language development, social development, self-esteem, and willingness to learn (Temel, 2010).

School Guidance Services in eliminating or reducing school failure have an important role. With the effective guidance services applied, problems related with family and students can be solved to a great extent. The first and most important function of guidance services is to enable individuals to acquire experiences that will help them evaluate their potential correctly and to think about the meaning of these experiences. Another function is to make individuals be aware of their abilities (Hamarta, 2010). Guidance services offered at the school should also compromise families. The reason for existence and the sole purpose of the educational organization is to train students according to the aims of education. The training of students is based on the school's education program. Therefore, managing the school actually means managing the curriculum and teaching.

Teachers should be in constant cooperation and communication with the family by providing information about the interests and skills of the children and in which areas they can be successful. Teachers need to inform families about the needs of children, their development, and the goals of programs at school in any time that families demand. However, most schools are observed to close their doors and do not allow families to enter school buildings without getting permission from the school administration which makes families stay away from the school and do not interfere on any condition. Schools are the places where families allow their most valuable treasures to stay for a long time to meet their educational needs. At this point, it can be suggested for schools to plan family visit hours at least and let the families to cooperate and get information about their children.

The needs of families and cultural differences should also be taken into account in the activities held at school, technology should be used when the family cannot come to school, or family visits should be made and the family should be informed by observing the home environment of the children. Transportation service should be provided so that parents can participate in the education at the school when necessary, and the days and hours of the activities organized should be determined by taking into account the working family members. By planning regular activities with families, teachers and school administrators can be brought together. Thus, teachers can find answers to the causes of the problems that children experience, and provide the necessary information, guidance and support to families in order to increase the success of the student.

Parental training to improve family-child relationships should be increased. For the dissemination of parent education programs, Family and the Ministry of Social Policies and Municipalities (local governments) should support the institutions to regularly organize family education programs. Family education courses can be given to teacher candidates as an elective course. For the parents, psychological counseling and guidance centers can be opened and parents can be supported about their children's behaviors and how to treat these behaviors to solve problems. Seminars given within the scope of parent education can be increased. More studies examining the behavior of children and parents can be caried out to see scientifically what family characteristics are more supportive for school achievement.

References

Adams G.R, Berzonsky M.D (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell.

Aile ve Sosyal Çalışmalar Genel Müdürlüğü. (2008, Kasım). *V. Aile şurası: "Aile destek hizmetleri" komisyon kararları*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/aile suralari/aile5.pdf

Akkök, F. (2003). Ailelerin eğitim sürecine katılımı (Ed.: Y. Kuzgun), *İlköğretimde rehberlik.* Ankara: Nobel Yayınları.

Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 8* (2), 567-586. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90877

Avcı, A. (2010). Aile yapı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8* (19), 7-52. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29181/312476

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, 3. Edition. New Jersey: Prentice-Hall,Inc.

Blue, D., and Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? *Study of High School Restructuring, 1*(2), 1–11.

Brand, J.E. (2015). The far-reaching impact of job loss and unemployment. *Annual Review of Sociology, 41*, 359-375. Retrieved from: https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-soc-071913-043237

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., and Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic. Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises.

Cataldi, E. F., Laird, J., and KewalRamani, A. (2009). *High school dropout and completion rates in the United States: 2007 (NCES 2009-064).* Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Retrieved 10/03/2010 from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009064.

Catsambis S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' acade-

mic success. *Social Psychology of Education. 5*, 149–177. https://doi.org/10.1023/A:1014478001512

Chenge, R. P, Chenge, E. and Maunganidze, L. (2017). Family factors that contribute to school dropout in Rushinga district in Zimbabwe. *International Journal of Laaw, Humanities & Social Science, 1*(4), 87-107. Retrived from: https://www.ijlhss.com/wpcontent/uploads/2017/09/Family-Factors-that-contribute-to-school-dropout-in Rushinga-District-in-Zimbabwe.pdf

Chohan, B.I. (2018). The impact of academic failure on the self-concept of elementary grade students. *Bulletin of Educational and Research, 40*(2), 13-25. Retrived from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209820.pdf

Coelle, M.B. (2011). Parental job loss and the education enrollment of youth. *Lobour Economics, 18,* 25-35 https://doi.org/10.1016/j.labeco.2010.04.015

Çağdaş, A., ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-baba eğitimi.* Eğitim Yayınları.

Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *GÜ, Gazi Eğitimi Fakültesi Dergisi, 27*(3), 123-139. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77146

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması, *İlköğretim Online 2*(2), 28-34 Retrieved from: http://www.ilkogretim-online.org.tr (18 Şubat, 2016).

Collins, D., Jordan, C., and Coleman, H. (2010). *An Introduction to Family Social Work* (pp. 28 29). Brooks/Cole: Cengage Learning.

Dalton, B., Gennie, E., and Ingels, S. J. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts (NCES 2009-307*). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7* (14), 75-99. Retrived from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/hititilahiyat/issue/7691/100764

Deveci, C.Ç. (2020). *Eğitimde başarısızlık: Sosyo ekonomik etkenler çerçevesinde lise öğrencileri üzerine nitel bir analiz* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

De Witte K., Cabus S., Thyssen G., Groot W., and Van Den Brink H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. Educ. Res. Rev. 10, 13–28. 10.

Dorn, S. (1996). *Creating the dropout. An institutional and social history of school failure.* Westport, CT/London: Praeger.

Dustmann, C., and Van Soest, A. (2008). Part-time work, school success and school leaving. *Empirical Economics, 32*, 277–299. https://doi.org/10.1007/s00181-006-0086-1

Epstein J.L, Sanders MG. (2002). *Family, school, and community partnerships*. In: Bornstein MH, Handbook of parenting, Volume: 5. Practical issues in parenting. Mahwah, NJ: Erlbaum; 507–437.

Epstein J. L., Sheldon S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *J. Educ. Res.* 95, 308–318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Epstein, J.E, Sanders, M.G, Simon, B.S, Salinas, K.C, Jonsorn, N.R., and Voorhis, F.L.V. (2002). *Your Handbook Action*. Thousand Oaks, California: Cornwin Press, INC.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., and Salinas, K. C. (2009). *School, Family and Community Partnerships*. Corwin https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3130490

Edelman, E. (2013). *The effects of parental involvement on the college student transition: A qualitative study at a large Midwestern University*. (Unpublished Master of Arts thesis). University of Nebraska. Lincoln, Nebraska.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70* (1), 27-53. https://doi.org/10.1080/00220970109599497

Farwis, M. (2020). Analysis of school dropout among secondary school students: Case of sammanthurai education zone. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research, 4(*12), 79–85, Retrieved from: https://ssrn.com/abstract=3756476

Feldman, L. D, Antony T. S and Barbara L. W. (2017). *Why we drop out": Understanding and disrupting student pathways to leaving school.* NY: Teachers College Press.

Gustafson, S. B. (1994). Female underachievement and overachievement: Parental contributions and long-term consequences. *International Journal of Behavioral Development, 17*(3), 469–484. https://doi.org/10.1177/016502549401700305

Gümüş, İ., Kurt, M., Güney-Ermurat, D., ve Feyetörbay, E. (2011). Anne-baba tutumu ve okul başarısına etkisi. *Ekev Akademi Dergisi, 15,* 423-442.

Gürşimşek, I (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. Gürşimşek I. (Edt.), *Dokuz Eylül Üniversitesi anasınıfı-anaokulu öğretmen el kitabı* içinde (s 25-42). YA-PA Yayıncılık.

Gürşimşek, I. Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 181-191. Retrieved from: https://docplayer.biz.tr/913578-Okuloncesi-egitime-babalarinkatilim-duzeyiile-iliskili-degiskenlerin-incelenmesi.html

Güven, G. ve Azkeskin, K. E. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. Diken H. İ. (Edt.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s 2-50). Pegem Yayıncılık.

Griffifth, J. (1996). Relation of parental ınvolvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research, 90* (1), 33-41. https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944441

Guo, X. (2022). Relationship between parents' educational expectations and children's growth based on NVivo 12.0 Qualitative Software. *Hindawi Scientific Programming, Special Issue,* https://doi.org/10.1155/2022/9896291

Hamarta, E. (2010). Eğitsel rehberlik. Deniz. M. E. (Edt.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s 157-180). Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Haspolat, N. K. ve Yalçın, İ. (2022). Yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskısı ölçeği geliştirme çalışması. *Millî Eğitim, 51* (236), 3413-3442. https://doi.org/10.37669/milliegitim.992912

Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (2), 42-61. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232728

Hill, N.E, and Chao R.K. (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. Teachers College Press.

Hill N. E., and Taylor L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161–164. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x

Hill, N.E., and Tyson, D.F.(2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytical assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763, doi: 10.1037/a0015362

Hill N.E, Castellino D.R, Lansford J.E, Nowlin P, Dodge K.A, Bates J.E, and Pettit G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*, 1491 1509. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x

Hunt, F. (2008). *Dropping out of schools: A cross country review of literature*. NUPEA. Retrieved from: https://www.scirp.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkposzje %29%29/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2810017

Kalmijn, M., and Kraaykamp, G. (2003). Dropout and downward mobility in the educational career: An event-history analysis of ethnic schooling differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation, 9*(3), 265–287. https://doi.org/10.1076/edre.9.3.265.15572

Karaağaç, Z. (2019). *Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9* (1) 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115

Keating D.P. (2004). *Cognitive and brain development*. In: Lerner RM, Steinberg L, editors. Handbook of adolescent psychology. 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley; pp. 45–84.

Kek, M. A. Y., Darmawan, I. G. N., and Chen, Y. S. (2007). Family, learning environments, learning approaches, and student outcomes in a Malaysian private university. *International Education Journal, 8*(2), 318-336. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834270.pdf

Koball, H. (2007). Living arrangements and school dropout among minor mothers following welfare reform. *Social Science Quarterly, 88*(5), 1374–1391. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2007.00507.x

Koç, M., Koçtürk, N. ve Zencir, T. (2022). Anne-baba eğitimi: ebeveynlerin eğitim deneyimleri ve gereksinimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*, 1(111-120). Retrieved from: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1801925

Johnston, J. and Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education: Readings and reflections*. Berkshire: Open Press University.

Lehti, H, EROLA, J., and Karhula, A (2019). The heterogeneous effects of parental unemployment on siblings' educational outcomes. *Research in Social Stratification and Mobility, 64*, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100439

Lorsbach, T.C., and Frymier, J. (1992). A comparison of learning disabled and nondisabled students on five at-risk fac tors. *Learning Disabilities Research & Practice, 7*(1), 315-330. https://eric.ed.gov/?id=EJ450068

Mante, D, Maosen, L. Aboagye, K., and Darko, E. (2021). The ınfluence of family structure on academic achievement in the kwabre east municipal area, ghana. *Open Journal of Social Sciences, 9,* 220-242. https://doi.org/10.4236/jss.2021.912015.

Marcon, R.A. (1999). Positive relationships between parent school ınvolvement and public school ınner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review, 28* (3), 395-412. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.358

McLanahan, S. (2013). Family structure and the ıntergenerational transmission of poverty. *American Journal of Sociology, 90*.873-901. doi: 10.1016/j.ssresearch.2011.07.005

MEB (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.

Meleen, M. (2019). Pros and cons of the nuclear family. https://family.lovetoknow.com

Metcalf, K., and Gaier, E.L. (1987). Patterns of middle-class parenting and adolescent underachievement. *Adolescence, 88*, 919-928. Retrieved from: https://psycnet.apa.org/record/1988-13697-001

Millî Eğitim Şûrası. (2014). Geçmişten günümüze Millî Eğitim Şûraları. Retrieved from: http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328

Onatsu-Arvilommi, T. P., and Nurmi, J.-E. (1997). Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(3), 315–330. http://www.jstor.org/stable/23420049

Oreopoulos, P., Page, M., and Stevens, A.H., (2008). The intergenerational effects of worker displacement. *Journal of Labor Economics, 26* (3), 455–483. https://doi.org/10.1086/588493

Orthner, D. K., Cook, P. G., Rose, R. A., and Randolph, K.(2002). Welfare reform, poverty, and children's performance in school: Challenges for the school community. *Children & Schools, 24*(2), 105–121. https://doi.org/10.1093/cs/24.2.105

Pandit, S. (2008). *An evaluation of facilitators of parent ınvolvement in early ıntervention programs for children with developmental disabilities: an ecological perspective* [Unpublished dissertation]. Graduate School of Education Rutgers, Special Education Graduate Program in Education, The state University of New Jersey, New Brunswick.

Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research, 94* (1), 42-54. https://doi.org/10.1080/00220670009598741

Plank, S., DeLuca, S., and Estacion A. (2005). *Dropping out of high school and the place of career and technical education: a survival analysis of surviving high school*. National Research Center for Career and Technical Education, S.P.M.N. & National Dissemination Center for Career and Technical Education, C.O.H.

Pong, S.L., and Ju, D.B. The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues, 21* (2), 147–169 https://doi.org/10.1177/0192513000210020

Rumberger, W. R. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sanders M.G, and Epstein J.L. (2000). *Building school-family-community partnerships in middle and high schools.* In: Sanders MG, editor. Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents. Erlbaum; Mahwah, NJ: pp. 339–361.

Sanders M.G, and Morawska, A. (2014). Can changing parental knowledge, dysfunctional expectations and attributions, and emotion regulation improve outcomes for children? *Envyclopedia on Early Childhood Development* Retrieved from: https://www.childencyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/can-changing-parentalknowledge-dysfunctional-expectations-and

Savage, M. (2009). *The case for parental involvement during the college years*. A paper presented at the National Conference of Law and Higher Education (February 21, 2009) Orlando, FL.

Singh, J. K. N. (2020). Academic Failure: Unspoken experiences by international postgraduate students in a Malaysian University. *IAFOR Journal of Education: Studies in Education, 8*(4). https://doi.org/10.22492/ije.8.4.05

Şahin, M. (2021). Social Media in the Eye of Parents. *Education Quarterly Reviews,.4* (3), 168 183. https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.328

Şah Taban, H. (2010). *İlköğretim okulu I. kademe öğrenci velilerinin okul ve çocuklarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Tatlılıoğlu, K. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul başarılarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Bingöl örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (39)*, 1-21. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32923/365735

T.C. Resmi Gazete (2001). *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı yönetmelik.

Temel, F. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları.* Anı Yayıncılık.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39(*4), 308-331. https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493.

Turhan, V. N. (2010). Ailedeki ekonomik ve kültür düzeyinin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi, 14* (42), 265-274. http://genclikbirikimi.org/kunye 6222-ailedeki-ekonomik-kultur-duzeyinin-ogrenci-basarisina-etkisi-uzerine-birarastirma-makale

Türkoğlu Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin* öğrencinin *derse olan tutumuna ve başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Ülker, M., and Barış, E.T. (2019). Relationship between school, family and environment, according to school principals' views. *Educational Research and Reviws, 15*(3), 115 122. https://doi.org/10.5897/ERR2019.3872

Yazar, A., Çelik, M., ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk* Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (2), 233-243. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2822/38076

Wong, W.L. (2018). Associations between fathers' work-to-family spillover and their ways to track children's whereabouts and doings: A Hong Kong study. *The Journal of Men's Studies, 27*, 204- 221. https://doi.org/10.1177/10608265188061

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Güz/2023 ● Sayı: 240, (3221-3238)

Ergenlerin Umut Duygularını Artırması Açısından Biyografilerin Önemine Dair Bir Değerlendirme

DERLEME MAKALESİ

Tuğrul NİYAZİBEYOĞLU[1]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, niyazibeyoglu78@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1112-4485.

Gönderilme Tarihi: 14.09.2022 Kabul Tarihi: 20.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1175457

Atıf: "Niyazibeyoğlu, T. (2023). Ergenlerin umut duygularını artırması açısından biyografilerin önemine dair bir değerlendirme. *Millî Eğitim, 52* (240), 3221-3238. DOI: 10.37669/milliegitim.1175457"

Öz

Bu makale ergenlik döneminde ergenlerin umut duygularını artırmak için biyografilerin önemine dair bir değerlendirme çalışmasıdır. Ergenlik çağı, bilişsel, duygusal ve de fizyolojik değişimlerin hızlı yaşandığı bir dönemdir. Ayrıca bu süreç, kimliğin oluşturulduğu, gelecek kaygısının yaşandığı ve toplum hayatındaki konuma dair endişelerin olduğu önemli bir dönemdir. Biyografiler teorik değil pratik bilgileri içermesi dolayısıyla önemli bir kaynaktır. Bu çalışmanın konusu; ergenlere yönelik uygulanacak manevi güçlenme programlarında kaynak olarak biyografilerdeki umudu artıracak örnekleri tahlil etmektir. Çalışmanın temel hedefi ise; ergenlerin umudunu artırma bağlamında umudun bileşenleri olan tevekkül, özgüven, zaman, bakış açısı, azim, gelecek tasavvuru, potansiyeli gerçekleştirme ve anlama dair biyografilerde geçen somut örnekleri incelemektir. Bu çalışmada ergenlerde umut kavramına dair kavramsal bir çerçeve çizmek amaçlanmıştır. Bu maksatla ilgili literatür taraması yapılmış ve ergenlikte umut kavramı bağlamında biyografilerden örnekler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *manevi bakım, ergenlik, biyografiler, umut, değerler*

The Evaluation of Biographies' Importance in Terms of Enhancing Teenagers' Hope Emotions

Abstract

This article is a study related to biyographies' importance to enhance hope emotions of teenagers in the period of adolescence. Adolescence age is period that changes of cognitive, emotional and also physiological have been experienced in a fast way. Moreover, this is an important term in which defining identity, experiencing future anxiety and concern related to place in society are experienced. Biographies are rich sources in terms of giving practical information not because of theoretical. The topic of this research is to analyse examples in biographies which will enhance hope in spiritual care programs that will be carried out for teenagers. The basic aim of the research is to examine concrete examples which take place in biographies related to faith, time, self-confidence, viewpoint, determination, forward thinking, realizing potential and meaning which are components of enhancing hope. In this study, it is aimed to form a frame for the concept of hope in adolescence. Literature review was made for this purpose and it was tried to give examples from biographies in the context of hope concept in adolescence.

Keywords: *spiritual care, adolescence, biographies, hope, values*

Giriş

Okullar, ergenler için sadece bilgilendikleri bir alan değildir. Okul, hayata hazırlandıkları bir yer olması nedeniyle her türlü zorluklarla karşılaştıkları bir alandır. Karşılaştıkları zorluklardan dolayı da ergenler, manevi bakıma ihtiyaç duyarlar. Ancak manevi bakım biliminde ihmal edilen konulardan biri de ergenlik dönemi manevi bakımıdır (Ağılkaya-Şahin, 2021: 418). Ergenlik döneminde karşılaşılan sorunlar arasında; bedende ve ruhta deneyimlenen değişiklikler, geleceğe yönelik kaygılar ve toplum içerisinde edineceği sosyal statü gibi konular sıralanabilir (Bahadır, 2015: 307).

Ergenlik çağındaki hızlı değişimler, istikbale dair kaygılar, onaylanma isteği ve hayatın anlamına yönelik sorular başlıca stres kaynakları arasında sıralanabilir. Ergenler hem yetişkinler hem de çocuklara nazaran daha çok maneviyat arayışındadır. Bu dönemde deneyimlenen maneviyat onlar için daha kalıcıdır (Good ve Wiloughby, 2008). Ergenler üzerinde maneviyatın etkilerini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmalarda; maneviyatın ergenleri zararlı alışkanlıklardan, zihinsel rahatsızlıklardan koruduğu ve de onların kişisel gelişimlerini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır (Hardy vd., 2019: 13).

Ergenlik çağında soyut düşünme becerisi gelişir. Ergenler, kendileri için önemli olan bu süreçte benimseyecekleri değerler doğrultusunda meslek tercihinde bulunabilir ve yaşamlarını bu değerlere göre inşa edebilirler (Kula, 2001: 58). Ergenler açısından bu dönem duygusal, zihinsel ve sosyal çatışmaların olduğu bir yaşam aralığıdır. Gençlerin yüzleştikleri sorunların üstesinden gelebilmek, dengeli davranabilmek amacı ile aşkın olanın yardımına olan umutları oldukça fazladır (Gündüz, 2003: 177).

Biyografiler, yaşam mücadelesine dair malzeme bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Biyografiler, bireylere *"Hayat nasıl yaşanmalı ve hangi değerlere odaklanılmalıdır?"* gibi sorulara yanıtlar sunmaktadır. Dahası biyografilerin içinde hayatta karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelme şekilleri de vardır (Ayvazoğlu, 2017: 14). Biyografi kitaplarında gördükleri baş etme yöntemlerinden ergenler de faydalanarak kendi hayatlarındaki zorlukların üstesinden gelebilecek umudu bulabilirler.

İnsanın deneme ve yanılma yöntemi ile yaşamda her şeyi tecrübe etmesi için hayat oldukça kısadır. Akıllı bir insan, diğerlerinin tecrübelerinden yararlanarak kısa olan bu yaşamda çok şey öğrenebilir ve bilgece, akıllıca öğrenme yöntemi de zaten bu şekildedir. Tecrübelerden yararlanan birey, zamanı çok daha iyi değerlendirdiğinden başarıya diğerlerinden daha hızlı ulaşır (Tarhan, 2022: 132). Ergenlik dönemindeki gencin de en büyük eksikliği ise tecrübesizliktir (Değermenci, 2020: 294). Biyografi kitaplarında yer alan deneyimler çok değerlidir çünkü anlatılanlar teori olmaktan ziyade pratiktir (Kuralay, 2018: 233).

İnsan, kendini daha nitelikli olarak, artı-eksilerini biyografiler aracılığı ile tanıyabilir. Dolayısıyla birey, anlayış ve insanlığını güçlendirebilir. Bununla birlikte insan, hayatın zor dönemeçlerinde nasıl doğrulup yürümeye devam edebileceğine dair kılavuz edinebilir. Biyografilerdeki tecrübeler, mutluluklar, hüzünler, hüsranlar, umutlar, ortaya konan gayretler hepsi insanlık halleri olduğundan çok değerlidir. Bu deneyimler, yalnızca geçmişi ve şimdiki zamanı anlamak için değil, aynı zamanda istikbal tasavvuru açısından da önemlidir (Kara, 2020: 5/6). Birey, ancak kendini gelecek tasavvuru ile tanıyabilir ve geleceği anlayabilmek de psikolojik sağlığın ön koşuludur (May, 2021: 15). Davranış bilimi açısından, bireyi başarıya zorlamak şeklinde bir davranış eğitimi mümkün değildir. Bireyde istendik davranışların oluşması için başarı örneklerinin yer aldığı biyografilerin kullanılması daha idealdir (Selvi, 2021: 66).

Biyografilerini yazan ünlü insanlar da gençlik dönemlerinde biyografi kitapları okuduklarını ve bu kitapların kendilerine rehberlik ettiklerini vurgulamışlardır. Örneğin Cüceloğlu (2015: 39) liseli yıllarında yani ergenlik dönemimde Benjamin Franklin'in biyografisini okumuş ve çok etkilenmiştir. Franklin'in çalışma metoduna hayran kalmış ve daha liseli çağlarında zamanı verimli kullanmak için o yöntemleri

uygulamıştır. Dünyaca ünlü psikolog Yalom (2021: 34) çocuk yaşlarda kütüphanede alfabetik olarak biyografi kitapları okumuş ve bu tecrübelerin kendi meslek yaşamında, başarısında önemli olduğunu vurgulamıştır.

Manevi bakım ve danışmanlık, insanların yaşamlarında deneyimledikleri süreçlerde onların yanlarında olmaktır. Bu deneyimler, illaki kriz zamanlarını içermez aynı zamanda bireylerin mutluluk dönemlerini de kapsar. Dahası sevinçli zamanlarda kutsal olan ile bağ kurulursa, zor zamanlarda kurulacak olan bağa katkı sunabilir (Ağılkaya-Şahin, 2021: 29). Ergenlik döneminde yaşanılan sorunlarla baş etmede, sağlıklı kişisel gelişime manevi bakım açısından biyografilerin zengin pratik içerikleri katkı sunabilir. Biyografiler, ergenlerin anlam arayışlarına, meslek tercihlerine, kişisel gelişimlerine, kutsal ile olan bağlarına, değerleri içselleştirmelerine, farklı bakış açıları kazanmalarına, kriz yaşantılarına teselli olmada, daha umutlu olmalarına, güçlerini daha verimli kullanabilmelerine, kişisel büyümelerine, başarıya yönelik istendik davranışlar sergilemelerine katkı sunabilir ve de hedeflerini gerçekleştirmek için onları cesaretlendirebilir.

Yapılan literatür taramasında ergenlere yönelik manevi güçlendirme programında umudu artırmak için biyografilerin kaynak olarak kullanımını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat konu ile dolaylı bağlantısı olan çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Ergenler üzerine gerçekleştirilen nicel bir çalışmada umut ve mutluluk duyguları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Çankaya ve Meydan, 2018); umut duygusunun öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme yeteneklerini artırdığı (Candan ve Yalçın, 2018); umudun öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu olarak etkilediği (Çalışkan ve Dilmaç, 2021); umut duygusunun öğrencilerin özyeterlik seviyelerini artırdığı (Taytaş ve Kardaş, 2021); umut seviyesi ile benlik saygısı arasında da pozitif yönde anlamlı bir bağın olduğu (Aydoğan ve Deniz, 2012) saptanmıştır. Dağcı'nın (2020: 33) çalışmasında hem hayatı anlamlandırma hem de hayatın amacını belirlemede, umudun etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Ergenlik öncesinde çocukların umut düzeyleri yüksektir ve ümitsizliğe karşı ise kötümser bir açıklama tarzları yoktur. Ancak ilerleyen zamanlarda gençlerin umut düzeyleri azalmaktadır (Seligman, 2021: 204). Bu çalışmanın konusu; ergenlere yönelik uygulanacak manevi güçlenme programlarında kaynak olarak biyografilerdeki umudu artıracak örnekleri tahlil etmektir. Çalışmanın temel hedefi ise; ergenlerin umudunu artırma bağlamında umudun bileşenleri olan tevekkül, özgüven, zaman, bakış açısı, azim, gelecek tasavvuru, potansiyeli gerçekleştirme ve anlama dair biyografilerde geçen somut örnekleri incelemektir. Çalışmada incelen biyografiler ise ergenlerin umudunu artıracak örneklerle sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada ergenlerde umut kavramına dair kavramsal bir çerçeve çizmek amaçlanmıştır. Bu maksatla ilgili

literatür taraması yapılmış ve ergenlikte umut kavramı bağlamında biyografilerden örnekler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzni: "Ergenlerin Umut Duygularını Artırması Açısından Biyografilerin Önemine Dair Bir Değerlendirme" başlıklı çalışma bir saha araştırması kapsamında olduğundan etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Umut

Manevi bakımın amaçlarından birisi de insanın hayatında sorumluluğu üstlenmesi için bireyin cesaretlendirilmesidir. Cesaretlendirme ise; *"Bireylerin hedeflerine ulaşmak için başarı beklenti ve ümidi artırma sürecidir."* (Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011). Umut duygusu olmadan yaşamda yeni bir başlangıç yapmak imkansızdır. Umut, engellerin üstesinden gelmede yardımcı olduğu gibi insanı, iyileşeceği düzeye de getirir (Groopman, 2020: 196). Umutlu olan birey, kendini motive edebilir ve amaçlarına ulaşabilir. Ayrıca umut duygusu insanlara bir gelecek tasavvuru sunduğundan, umutlu insanlar önlerine çıkan fırsatlar konusunda farkındalıkları yüksektir (Tarhan, 2015: 86). Biyografiler de umut duygusunu artırabilecek pratik örnekler konusunda zengindir.

Olabilirliğini düşündüğümüz fakat tam da kesinliğini bilemediğimiz güzel bir durum karşısında beklentimizi umut olarak tanımlarız (Sayar, 2021: 58). Umudun hayatın her alanı üzerinde domino etkisi vardır. Dahası umut, yaşamda daha dirençli olmak ve mucizelerin olabilmesine bir imkan tanımak için bireyin ayrılmaz tarafıdır (Groopman, 2020: 106). Umut, insanın geleceği daha aydınlık görmesidir. Ölümlü bir varlık olmasına rağmen, insanoğlu umut duygusu ile gelecek planları yapar ve kendini aşmaya çalışır. Umut, hayalden uzak olduğu müddetçe, verimli sonuçlara ulaşılabilir (Bahadır, 2018: 93). Umudun bilgi ve hedefleri içeren bilişsel bir temeli vardır. Ayrıca umut, motivasyonel niteliği olan ve "irade" olarak tanımlanan enerjiyi üretmektedir (Folkman, 2013). Umut, yaşam yolculuğunda çeşitli tehlikelere karşı farkındalık sağlayan ve bireyi çalışmalarında devamlılığı destekleyen denge unsurudur. Bununla birlikte, umudun engeller karşısında hissedilen korkuların düzeyini hafifletici etkisi vardır (Groopman, 2020: 216). Umudun korkuları azaltan etkisi engellerin karşısında alternatiflerin varlığının onaylanmasından gelmektedir. Bu düşünce bireyin bir hedef doğrultusunda ilerlemesini sağlar (Snyder, 2002).

Erikson'a (2020: 19) göre umut, insanı yaşama bağladığı gibi bütün değerler için elzemdir. Ona göre beşikten mezara kadar devam eden umudun, serpilmek için zamana gereksinimi yoktur. Umut, anlam ve olanakların farkındalığı ile bağlantılı doğal bir süreçtir. Bu farkındalık, enerji vermekte ve düşünceleri, duyguları harekete geçirerek, bireylerin anlamlı tercihler yapmasını ve iyi sonuçlar verecek hedefler belirlemesini

sağlar. Okul başarısını yükseltmek, öğrencilerin akademik hedeflerini ve psikolojik iyi oluşlarını artırmak için umudun desteklenmesi tek değerdir (Idan ve Margalit, 2013: 15). Bu makalede, umudun bileşenleri olan tevekkül, özgüven, zaman, bakış açısı, azim, gelecek tasavvuru, potansiyel ve anlam üzerine biyografilerden örnekler verilerek, ergenlerin umudunu artırmak için yapılacak çalışmalarda biyografilerin kaynak olarak kullanılması üzerinde durulmuştur.

Umut ve Tevekkül

İnsanoğlu, umut ile yaratılmış ve Yaradan'ı ile arasında kopmaz bir bağ vardır. Umudun sözlük anlamlarından biri de güvendir (Göka, 2020: 133). Umut ve güven tevekkül değerinde mündemiçtir. Tevekkül değerinde sonsuz bir gücün yardımının olacağına dair inanç, bireyi fiillerinde istikrarlı ve gayretli kılar (Sayar, 2016: 43). Ünlü şair Nurullah Genç (2021: 147) sıkıntılı ömründe hep çareler aradığını ve asla zorluklar karşısında vazgeçmediğini belirtir. Bütün çabalarına rağmen kapılar açılmadığında *"Rabbim benim yapabildiklerim bu kadar"* diyerek dualar ettiğini ve Yaradan yollar açtığında amaçları doğrultusunda ilerlediğini ancak yollar açılmadığında yeni hedeflere yöneldiğini ifade eder. Ünlü bestekar Cinuçen Tanrıkorur'a ise çalıştığı kurum olan TRT yurtdışı konserine izin vermeyince istifa eder ve yakın çevresi bu davranışını onaylamaz. Teslimiyet içerisinde olan Tanrıkorur, kısa süre içerisinde yurtdışından konser teklifi alır ve konserden alacağı ücret ise TRT'den bir yıl içerisinde alacağı ücretin tamamı kadardır. Bu olay karşısında Yaradan'a olan teslimiyetini Tanrıkorur, şu şekilde ifade eder: *"Kendinizi aradan çıkarıp işlerinizin hallini hiçbir şey düşünmeden O'na bırakmak, O'nun iradesine tam ve mutlak şekilde tabi olmak demek olan Teslimiyetin, sizi her halükarda koruyacağından şüphe etmek mümkün müdür?"* (Kara, 2019: 270).

Kuralay (2018: 151) devamlı olarak Allah'tan istemeyi salıklar. Ona göre Allah verir ancak insan üzerine düşen bütün sorumluluklarını yerine getirdiği zaman Allah ödüllendirir ve insan çalıştığının karşılığını istediği zaman değil de Yaradan'ın takdir ettiği zamanda alır. Dolayısıyla insan hiçbir zaman ümitsizlik göstermemelidir. Bahar (2020: 99) da kendi yaşantısında her şeyin vaktini beklediğine şahit olur. Askerken kaza geçirir ve artık yürüyemez hale gelir daha sonra ise azmi ile çalışarak profesör olur. Bu uzun süreçte yaşadıklarını şu şeklide özetler: *"Benim nasiplerin Yaradan'ın istediği zamanda istediği yerde istediği kişilerin vesilesiyle ve istediği şekilde gerçekleşti."*

Umut ve tevekkül ilişkisinde, bireye çaresizlik hissiyatını aşmasında katkıda bulunur. Hayal kırıklığı, hüsran, acı ve kayıp gibi zor şartlarda tevekkül umut vesilesi olabilir. Tevekkül, neticeyi Yaradan'dan beklemek olduğu için zaten umut olarak

değerlendirilebilir. Baş edilemeyecek durumlarda Yaradan'a müracaat etmek veya elinden gelenleri yaptıktan sonra sonucu Allah'a havale etmek, bireyi umutsuzluğun tehlikelerine karşı muhafaza edebilir. Manevi güçlendirme programları açısından, bireylere hem umut vermek hem de umudu çoğaltmak önemlidir. (Ağılkaya-Şahin, 2020: 207). Biyografilerdeki tevekkül algısı ve davranışları, ergenlere umut aşılamada ve onların umutsuzluğunu gidermede bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Umut ve Özgüven

İnsan, umudu dile getirdiği zaman ya özgüvenini ifade etmeye çalışır ya da umuduyla doğru orantılı olarak özgüveni artar. Özgüvenli insanlar dirençlidirler ve asla pes etmezler ayrıca da yenilgiler onlar için asla bir son değildir. Gelecekte hedeflerine ulaşacaklarına dair inançları tamdır (Göka, 2020: 195). Ergenlik çağında gencin özgüvenli olması, yaşamında anlam bulabilmesi ve de hayatına bir yön tayin edebilmesi açısından değerlidir. Ayrıca özgüven duygusu, psikolojik sağlamlık açısından da önemli katkı sunar (Dinç, 2020: 124). Dervişoğlu, özgüven olmadığında insanın yaşamda daha azına talip olduğunu dolayısıyla da insanın kendini bilerek, yükselebileceği kadar yükselmesini tavsiye eder (Cüceloğlu, 2016: 19).

Cüceloğlu'na (Dila, 2015: 323) göre de özgüven eksikliği insanın kendini diğer insanlardan daha değersiz olarak algılamasıdır. Cüceloğlu, ortaokulu bitirdikten sonra babasına okuma isteğini belirtir ancak babası okumasına gerek olmadığını ifade eder. Buna rağmen Cüceloğlu gizlice Ankara'da bulunan ağabeyinin yanına giderek lise hayatına devam eder. Yaşamında sahip olduğu özgüven ile başarılı bir psikolog olarak hayatını sürdürür. Uzun bir ömür süren Cüceloğlu'nun hayattan öğrendiği en önemli şey insanın muhteşem bir potansiyele sahip oluşudur. Potansiyelini gerçekleştirmek bireyin özgüvenine bağlıdır.

Başarılı insanlar da yolun başında özgüven konusunda sorunlar yaşamışlardır. Bunlardan biri olan Livaneli (2007: 195) yazmaya başladığı yıllarda yazdıkları konusunda pek kendine güvenmez ve yıllar sonra o dönemi hatırladığında şunları söyler. *"Keşke o sıralarda bir edebiyat meleği inseydi ve romanın sırlarını keşfetmeye çalışan, kendine hiç güvenmeyen bu ölümlüye, 'Sakın yılma evladım!' diye cesaret verebilseydi; Bu çabalarının sonucunu alacaksın. Hem de yalnız kendi ülkende değil."* Yoluna umut ile devam eden Livaneli başarılı yazar ve müzisyen olur. Özgüven ile başarı arasında yakın bir ilişki vardır. Yapılan çalışmada özgüvenli öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Meisha ve Al-dabbagh, 2021). Başarılı insanların özgüvenli davranışları ergenlerin umutlarını artırarak onların özgüvenlerine katkı sağlayabilir.

Umut ve Zaman

İnsanın gerçek bir umuda sahip olabilmesi şimdiki zamanı değerlendirmesine bağlıdır (Göka, 2020: 122). Meyerovitch (2018: 40) Yaradan'ın insanoğlu için en büyük armağanının zaman olduğunu belirtir. Ona göre zaman beraberinde ölümü getirmesine rağmen, aynı zamanda içerisinde verimliliği de barındırmaktadır. Yaşantıların içerisindeki gizlenen fırsatları da sunan zamanın kendisidir. İçinde bulunulan koşulları değiştirme fırsatı, bireyin en büyük vasfı ve en büyük varlığıdır. Cinuçen Tanrıkorur, böbrek rahatsızlığı nedeniyle devlet imkanları ile Amerika'ya bir yıllığına tedavi gider. Tedavi süresinde bile zamanı israf etmez ve bu süreçte tam 117 yeni beste yapar (Kara, 2019: 92). Şefik Can da zamanını çok iyi değerlendirmeye gayret etmiş ve zamana verdiği önemi babasına yazdığı bir mektupta şu şekilde dile getirmiştir: *"Yalnız bugünü düşünüyorum. Ne yarının endişesini ne dünün sıkıntısını kaleme sokmuyorum. Cenab-ı Hakk'ın lütfettiği nimetinden istifade ediyor ve vaktimi boş geçirmiyorum.*" (Artıran, 2022: 170). Oktay Sinanoğlu, sinemaya gittiğinde bile zamanı israf etmemek için 10 dakikalık arada bile kitabını çıkarır ve okurmuş (Çaykara, 2001: 29).

Günümüzde teknolojinin sağladığı imkanlardan dolayı ergenler, zamanlarını daha çok sosyal medyada geçirmektedir. Zamanın ekran karşısında veya sosyal medyada geçirilmesi gençlerin zamanı etkin değil de daha çok edilgen olarak değerlendirmelerine neden olmaktadır (Budnyk vd., 2020). Biyografilerde zamanın kıymeti ve şimdiki zamanda yaşama örnekleri verilerek ergenlere zaman konusunda farkındalık kazandırılabilir. Bu farkındalıkla zamanı daha verimli geçirebilen gençler geleceğe daha umutlu bakabilirler.

Umut ve Bakış Açısı

Umut, çeşitli sorunların arasında insanın karşılaşmış olduğu problemlerin geçici olduğunu bilmesidir. İnsan sabırlı davrandığında daha mutlu günlere kavuşabilir (Sayar, 2021: 67). İyimser ve kötümser insanlar üzerinde uzun yıllar çalışan Seligman (2021: 19) iyimser insanların, başarısızlıklarının nedenlerini kalıcı olarak değerlendirmediklerini ve hatalardan kendilerini sorumlu tutmadıklarını ifade eder. Dolayısıyla iyimser bireyler, başarısızlıklardan çok etkilenmezler ve başarmak için daha çok gayret ederler. Fakat kötümserler ise başarısızlıkları kalıcı olarak düşünür ve yeniden başlamak için gerekli enerjiyi kendilerinde bulamazlar.

İnsanlar, aynı olayları farklı değerlendirmekte ve olayları değerlendirme tarzları da olaylara verdikleri duygusal tepkileri şekillendirmektedir (Grisham, 2022). Senarist olarak çalışan Şasa (2017: 153) bir gün film çekimi esnasında yalının sahibi yaşlı bir teyze onu çağırarak, yanına oturtur ve şu tavsiyede bulunur: *"Biliyor musun, hayat bitti zannedersin, yeniden başlar, bitti zannedersin yeniden başlar."* Şasa da ken-

di hayatında defalarca *'bitti'* dediği anların olduğunu ancak her seferinde yeni yeni yollar açıldığına şahit olduğunu belirtir. Bakış açısı yani bireyin düşünceleri yaşamı ya kolaylaştırır ve geliştirir ya da daraltarak zarar verebilir (Türkçapar, 2020: 325). Dolayısıyla umudun yer aldığı bakış açısı bireyi yeni başlangıçlar yapmasında cesaretlendirebilir.

Yaradan, *"Allah, bir kimseye gücünün yetmeyeceğini yüklemez."* buyurmaktadır (Bakara, 286). Ancak insanın olayların üstesinden gelebilecek gücü kendisinde bazen görememesinin nedeni ise kendi bakış açısı ve akıl yürütmesidir. Önemli olay yaşananlar değildir, önemli olan yaşananlar karşısında yapılan akıl yürütme şeklidir (Özcan, 2017: 292). Bakış açısı ile büyük başarıya imza atanlardan biri de Ozan Bahar'dır. Yüzbaşı olarak görev yaptığı sırada geçirdiği kaza sonucu yürüyemez hale gelir ve hayatına tekerlekli sandalyede devam etmek zorunda kalır. Başına gelene isyan etmez ve yaşadıkları ile Yaradan'ın kendisine bir şeyler öğrettiğine inanır. Başına gelenin tesadüf olmadığına ve bir hikmetin olduğuna dair inancı tamdır. Bu bakış açısına sahip olduğu zaman Bahar, yaşamının daha da kolaylaştığını belirtir. Akademik yaşamında başarılı olur ve kazadan 17 yıl sonra profesör unvanını alır (Bahar, 2020). İnsanın umudu bakış açısına bağlıdır. Bu gibi başarı örnekleri ile ergenlerde bakış açısı farkındalığı kazandırılabilir.

İnsanın başına gelenlerin nedenlerini kendi aklı ve bilgisi ile çözemeyeceği önemli sebepleri vardır. Bu durumlarda insan, isyan etmektense, *"vardır bir hayır"* diyerek umutla, Yaradan'a güvenen bir tutum sergilemelidir (Peker, 2013: 138). Hayatta başına gelenlerin tesadüf olmadığına ve bir hikmetinin olduğuna inananlardan biri de ünlü bestekar Cinuçen Tanrıkorur'dur. Tanrıkorur, udunun kırılması ile uçağını kaçırır. Kaçırdığı uçağın ise düştüğünü öğrenir. Bir sonraki uçağa binen Tanrıkorur, uçakta psikiyatrist Dr. Gilbert Rene ile tanışır. Dr. Rene, Tanrıkorur'a bir broşür vererek Fransa'da yapılacak olan bir yarışmadan haberdar eder. Bu vesile ile yarışmaya katılan Tanrıkorur, yarışmada birinci olur. Tanrıkorur, hayatı boyunca hayırlara çokça sevindiğini ve şerlere de çokça yerinmemeye çalıştığını vurgular (Kara, 2019: 291). Sülemi (2020: 47) insanın yaşamı boyunca başına gelenlerin nedenlerini bilemeyeceğini ve her yaşanılanların temelinde bir hikmetin olabileceğini ifade eder. Hikmet ise, yaşanılan olayları geriye çekilerek mütevazi şekilde değerlendirmek ve olanların arasındaki düzeni sezebilmek ve aşk ile gerçeklerin derinliğine inebilmektir (Atay, 2016: 159).

Umut ve Azim

Umut, dilemek ve temenni etmek değildir. Umut, çaba ile vardır. Umudun olmadığı yerde gayretten bahsedilemez fakat gayretsiz bir umut, sonu olmayan bir beklentidir (Sayar, 2021: 60). Umut, hayalperest davranmayı önler ve umudun içerisinde

akıl, irade vardır. Problemlere daha gerçekçi yaklaşılarak, akıl ve iradenin ışığında çözümler üreterek, korkusuzca ilerlemektir. Umut her şeyden önce insanın çabasını önceler (Göka, 2020: 121).

Umut, insana önüne çıkan imkanları değerlendirme olanağı sunarak, bireye pes etmemesi için itici bir kuvvet işlevi üstlenir (Groopman, 2020: 24). Umuduna sığınarak pes etmeyerek azimli davrananlardan biri de Aziz Sancar'dır. Sancar, Amerika'da üniversitenin laboratuvarında ilk denemelerinde istediği sonuçları alamayınca kendine olan inancında şüpheler yaşar. Hatta bazen kendisinin bu konuda yeteneksiz olduğunu bile düşünür ve meslektaşlarından biri şu tavsiye de bile bulunur; *"Aziz, sen deneylerde yetenekli değilsin, ülkene dönüp doktorluk yapsan?"* Buna rağmen, Sancar pes etmez hatta yeri gelir laboratuvarda kalır ve 39 yıl sonunda Nobel ödülünü alır. Aziz Sancar, zorluklar karşısında inancını sağlam tutarak, azimli davranmasının kendisini başarı kıldığını vurgular (Bursalı, 2016).

Seligman'a göre (2021: 169) kabiliyet, motivasyon ve iyimserlik başarının üç temel ana bileşenidir. Bireyin azimli olması da iyimserliğine bağlıdır. Biyografilerde iyimser bakış açısı ile azimli davranışlar arasında yakın ilişkiler görülmektedir. Dervişoğlu, çalışkan bir insan olduğunu, çalışarak ilerlemeyi çok sevdiğini belirtir. Hayatı boyunca da *"başaramazsam çok kötü olur"* ile değil de öğrenmeyi sevdiği için çalışır (Cüceloğlu, 2016: 45). Ünlü tarihçi Kemal Karpat da okulda verilen görevleri herhangi bir hırsla yapmadığını ve sadece eğlenmek için yaptığını dolayısıyla da bunun kendisini başarılı kıldığını belirtir (Tanrıyar, 2014: 98). Genç (2021: 25) de "*Yıllar var ki aynı çizgideyim. Herhangi bir şeyi yapabileceğime inandın mı, yola çıkıp yürüyorum."* şeklinde azmini ifade eder. Ünlü iktisat tarihçisi Mehmet Genç de nitelikli çalışmalar ortaya koyabilmek için hayatı boyunca şu prensibi düstur edinmiştir: *"Üzerine aldığı işi hakkıyla yapmak."* (Ayvazoğlu, 2017: 157). Oktay Sinanoğlu ise hayatı boyunca, *"Bir iş yaparken, kendini yaptığın işin meyvelerinden soyutla."* prensibince hareket ettiğini ve asla şu unvanı alırım veya şu kadar para kadar kazanırım diye çalışmadığını vurgular (Çaykara, 2001: 125). Bu örnekler, ergenlerin hedeflerine yönelik çalışmalarında farklı bakış açısı kazanmalarına faydalı olabilir.

Umut ve Gelecek

Umut, hayalden uzak ve pozitif bir geleceği hayal etmektir. Umudun olmadığı yerde birey depresyona düçar olabilir. İnsan, karamsarlıktan ancak geleceğin gizlediği ihtimallerden umutla sıyrılabilir. Umut, kişisel gelişiminin temel bileşenlerindendir (Sayar, 2021: 59). Umut olmadan yeni bir başlangıç yapılamaz ve umudun varlığı ile daha iyi neticelere ulaşmak için yeni imkanların varlığı söz konusudur. Üstesinden gelinemeyecek zorlukların aşılmasında umut destek olur ve insanı kendini onaracak düzeye getirir (Groopman, 2020: 196).

Başarılı insanların ortak özelliklerinden biri de gelecek tasavvuruna sahip olmalarıdır. Ünlü şair Nurullah Genç (2021: 210) öğrencilik yıllarında dolabın kapağına kişisel hedeflerini yazar ve hedeflerinin sonuna parantez içinde *"İnşaallah"* kelimesini ekler. Bu hedefleri arasında 20 yıl içinde profesör ve tanınmış bir şair olmak vardır. Kendisine düşenin çalışmak olduğunu ve sonucun ise Yaradan'a bağlı olduğunu vurgular. Umudu ile geleceğine dair belirlediği hedeflere adım adım ilerleyerek amaçlarını gerçekleştirmiştir. Oktay Sinanoğlu da kendi hayatında 20 yıllık planlar yapar hatta yapacağı keşiflere önceden isimler verir (Çaykara, 2001: 37). Cüceloğlu da 20 yaşlarında üniversitede öğrencilik döneminde kendi geleceğine dair şu kararı verir; *"Kendimden uzaklaşmamalıyım. Düşünen ve yapan bir insan olmalıyım. O zaman bu milletin sevgisine layık olabilirim."* (Dila, 2015: 79). Geleceğe dair duyulan umut, geçmişin pişmanlıklarını azaltmada ve yaşanılan zaman diliminde karşılaşılan engellerin üstesinden gelmede, bireye inanılmaz destek sağlar (Bahadır, 2018: 93).

Marques ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada umut ile akademik sonuçlar arasında güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Geleceğe dair inanç zayıflarsa, insanın manevi ilişkisi olumsuz etkilenir, bedenen ve ruhen de direnç düşer (Frankl, 2016: 89). Biyografilerdeki geleceğe ilişkin tasavvurlar, ergenlerin manevi olarak güçlenmelerini sağlayacağı gibi onların ruhen daha dirençli olmalarına da katkıda bulunabilir.

Umut ve Potansiyel

İnsanın bakış açısı ile potansiyellerini kullanması arasında yakın bir ilişki vardır. Seligman'a göre (2021: 249) iyimser insanlar potansiyellerinin üzerine çıkar ve kötümserler ise potansiyellerin altında yaşam sergilerler. Ona göre insanın potansiyeli iyimserlik olmaksızın bir anlamsızdır.

Dünyanın daha güzel bir yer olmasını isteyenler, öncelikle kendilerinden yola çıkmalıdırlar. Kendilerindeki güçlü yanları bilebilmek, insanlık adına yapılacak en önemli hizmettir (May, 2017: 77). İnsan, sadece zekası ile değil kendisi hakkındaki farkındalığı ile çiçek açar (Frankl, 2022: 26). Ünlü felsefeci Teoman Duralı, öğrencilik hayatında çok başarısızdır. Meslek lisesine kaydını aldırmak için okuduğu okuldan kaydını sildirmek ister ve gerekli belgeleri okul müdür yardımcısından istediği zaman, hocası ona belgeleri vermez. Okul müdür yardımcısı, pencereden inşaatta çalışan insanları göstererek, onlar gibi çalışamayacağını söyler ve Allah'ın herkesi bir işe, sanata göre yarattığını ve kendisinin felsefeci olabileceğini salıklar. Yıllar sonra da ünlü bir felsefeci olur (Değirmenci, 2020: 304). Ünlü tarihçi Kemal Karpat da bireyin kim olduğunu bilmediğinde ve ona göre davranmadığında başarılı olamayacağının altını çizer (Tanrıyar, 2014: 240).

Karamsar bir bakış açısı, insanın gelişiminde en yüksek potansiyellerine ulaşımını engellemekte ve kişinin kendini gerçekleştirmesine imkan vermemektedir (Wade, 2010). Ünlü şair Nurullah Genç ümidini kaybettiği bir dönemde şiir yazmayı bırakmayı dahi düşünür. Tam da bu dönemde bir derginin sahibi kendisini umutlandırır ve kendisinde şairlik kabiliyetinin olduğunu söyler. Dahası bu insan, Genç'e dünya klasiklerini hediye eder ve her ay düzenli okuyarak, kitapların özetini kendisine göndermesini ister. Düzenli okumaları sayesinde şiirlerini dergide yayınlamaya başlar ve derginin kadrosunda kendine yer bulur (Genç, 2021: 205). Dolayısıyla umudun insanın kendi potansiyellerini gerçekleştirmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Üretkenliğin ve yaşamda bireyin bir şeylere ulaşmak için gayretlerinin nedenidir (Sayar, 2021: 62). Kartopu etkisine sahip olan umutla, birey attığı her adımla birlikte, bir sonrakini gerçekleştirebileceğine dair inancı daha da pekişir. Umudun artması hayatta düz bir çizginin üzerinde tek taraflı olmaz, daima çok yönlü gelişim gösterir (Groopman, 2020: 142). Başarılı bireyler, umutla yöneldikleri işlerde hep daha fazlasını elde etmişler ve daha çok ürün ortaya koymuşlardır. Birçok yeniliklere imzasını atan Oktay Sinanoğlu, hedefinin asla unvan, makam veya maddiyat olmadığını ve çalışırken de kendini sonuçlardan soyutladığını vurgular. Kendini tamamen işine adayarak üretkenliğini artırdığını belirtir (Çaykara, 2001: 124). Cüceloğlu da 83 yaşına kadar birçok kitaba imzasını atmış, ülkemizin bir çok yerinde konferanslar ve seminerler vererek üretken bir yaşam sürmüştür (Dila, 2015). Ünlü bestekar Cinuçen Tanrıkorur da hastalıklarına rağmen 60 yıllık ömründe hem yurt içinde hem de yurt dışında bir çok konser vermesinin yanı sıra pek çok şarkı bestelemiştir (Kara, 2019). Biyografiler aracılığı ile umutlu insanların yaşamlarındaki üretken davranışları ergenlere örnek olarak gösterilebilir. Böylece onların yaşamlarında umutlu davrandıklarında daha verimli bir hayat sürmeleri desteklenebilir.

Yaşamda insanın gerçekten tercihlerin üzerinde etkisinin olduğunu ve alacağı kararlarla olaylarının sonuçlarını farklı kılacağı inancı ile umut kendini gösterir. Umudun varlığı ile şartlar kısmi olarak kontrol edilebilir ve insan tamamen içinde bulunduğu koşulların edilgen kurbanı değildir (Groopman, 2020: 55). Şartların kurbanı olmayanlardan biri de gazeteci Taha Akyol'dur. Akyol, avukat olarak memleketinde işe başlar ancak mesleğini pek sevemez. Daha çok okumaya ve yazamaya merakı olan Akyol, bir gün okuduğu kitapta Mevlana'nın şu dizeleri ile karşılaşır; *"Yaradan her şeye hakimdir, istediğini yapar. O, derdin içinden deva çıkarır."* Bu beyit ile umutlanan Akyol, işini bırakır ve Ankara'ya taşınarak daha çok ilgi duyduğu mesleğe adım atar (Ayvazoğlu, 2017b: 291). Şefik Can Hoca da kendi potansiyelini kullanmak için babasına yazdığı mektupta gelecek için umudunu dile getirir. Rütbeli bir subay olmasına rağmen, askeri lisede edebiyat hocası olmak istediğini ve vatana, millete bu şekilde daha fazla hizmet edebileceğini belirtir. Çünkü Can, okumaya düşkün bir insandır.

Duaları gerçekleşir ve askeri okulda edebiyat hocası olarak uzun yıllar çalışır. Hem İngiliz hem de Rus edebiyatına merakından dolayı kendi başına, Rusça ve İngilizce öğrenerek, öğrencilerine faydalı olmaya çalışır (Artıran, 2022: 130). Umudun olduğu yerde insan, şartlara teslim olmayarak, etkin olarak hayatın içerisinde yer bulabilir.

Umut ve Anlam

Frankl (1994: 35) umut ve anlam arasında yakın bir ilişkinin olduğunu belirtir. Ona göre hayata atfedilen anlam ile birlikte insan umuda tutunabilir. Yaşamın anlamını, hedeflerini ve ideallerini, umut tayin eder. Umuda göre çalışmaya sarınılır ve umut, duygusal sermayenin ana anahtarıdır (Göka, 2020: 91).

Başarılı insanlar da umutları ile birlikte kendilerine yaşamlarında bir anlam, hedef ve idealler belirlemişlerdir. Felsefeci Teoman Duralı'ya göre yaşamın anlamı insanın üzerine düşen sorumlulukları şikayet etmeden harfiyen yerine getirmesidir. Yaşamında kendisine hiçbir seçenek sunulmadığını ve hepsinin kader olduğunu belirten Duralı, yaşamında hiçbir şeye itiraz etmeden razı olduğunu vurgular (Değirmenci, 2020: 338). Şasa'ya (2017: 144) göre bu yeryüzünde anlamı bulabilmek, sonsuzluğa uzanan anlam yolculuğunun tam da başında olmak demektir. Ünlü tarihçi Kemal Karpat da kendisine öğrencilik yıllarında; *"kimim, neyim ve kime hizmet edeceğim"* gibi soruları sorduğunu ve şu şekilde karar aldığını söyler: *"Eğer ben hakikaten bir şeyler yapabileceksem hayatımda, eğer bir topluma faydalı olacaksam o toplum benim öz toplumum olmalı, Türk olmalı."* (Tanrıyar, 2014: 100). Aziz Sancar ise anlamlı bir yaşamı ; *"Hayatı boyunca çok, ama çok çalışmış ve buluşlarıyla insanlığa katkı yapmış bir vatanseverdir."* şeklinde özetlemiştir (Bursalı, 2018: 8). Oktay Sinanoğlu da yaşama dair umudunu şu şekilde ifade etmiştir; *"Toplum ve bilim için çalışırsan, seni Hak ve halk kendiliğinden ödüllendirir. Manevi nimetler ise hepsinden önemlidir."* (Çaykara, 2001: 412). 215 öğrenci üzerinde nicel olarak gerçekleştirilen bir çalışmada umut ile yaşamdaki anlam arasında pozitif yönde anlamı bir ilişki tespit edilmiştir (Hedayati ve Khazaei, 2014). Biyografilerdeki örneklerin doğrultusunda ergenlere umut ve yaşamdaki anlam arasındaki yakın ilişkisi konusunda bir farkındalık kazandırılabilir.

Kierkegaard (2015: 61) insanın yaşamdaki umudu ile ebedi bilinci arasında yakın bir ilişkinin olduğunu vurgular. Ona göre ebedi bilinç olmadan, hayatta umuttan bahsetmek olanaksızdır**.** İnsanlar ebedi bilincin sağladığı umut ile engellerin üstesinden gelmeye çalışmış ve yaşama olan bakış açılarını da ona göre ayarlamıştır. *"Mutluluğun tek yolu vardır: Kendinizin üstünde ilahi bir plana inanmak."* şeklinde ebedi bilincini yansıtan Peyami Safa*,* çok küçük yaşta babasız kalır ve uzun süre de hastalığa maruz kalır. 13 yaşından sonra da okul yerine evin geçimi için çalışmaya

başlar. 20 yaşlarında olan tek evladı da vefat eder. Safa, karşılaştığı bütün engelleri ebedi bilinci içinde karşılayarak, her daim umudunu diri tutmaya çalışmıştır (Ayvazoğlu, 2017a: 328). Ebedi bilinç ile yaşayanlardan biri de ünlü bestekar Cinuçen Tanrıkorur'dur. Vefat etmeden önce hastanede kalırken bir gece yanında bulunan Prof. Dr. İsmail Kara'dan ellerini kaldırmasını ve edeceği duaya amin demesini ister; *"Ya Rabbi! Bana sıhhat ver, beni ayağa kaldır, biraz daha çalışayım. Kendim için istemediğimi biliyorsun, şu sahipsiz ve kimsesiz memleketim için biraz daha çalışayım..."* (Kara, 2019: 16). Ebediyet, bireye umut etmesini öğreterek, gelecek mutluluğuna dair hareketini canlı kılar. Dahası ebedi bilinç, insanın olanaklarını da kendisine gösterir (Hemati, 2009: 5). Biyografilerden sunulabilecek örneklerle, ergenlerin yaşamlarında daha umutlu ve etken olmaları sağlanabilir.

Sonuç

Hızlı değişimlerin yaşandığı ergenlik dönemimde, gelecek kaygısı, meslek seçimi, onaylanma ihtiyacı ve sosyal statü gibi sorunlar, ergenlerin karşılaşabilecekleri problemler arasında ifade edilebilir. Ergenlere yönelik yapılacak manevi güçlendirme programlarında umut duygularını artırmak için kaynak olarak biyografilerin zengin içeriklerinden yararlanılabilir. Biyografilerdeki içeriklerin teorik olmaktan ziyade pratik olması, yapılacak manevi güçlendirme programlarını daha da verimli kılabilir.

Biyografilerde umut eksenli yaşayan şahsiyetlerin hayatlarındaki problemler karşısındaki tavırları, davranışları ve de baş etme yöntemleri, ergenlerin hayatlarındaki baş etme stratejilerini geliştirebilir ve kişisel gelişimlerine katkı sunabilir. Ayrıca bu şahsiyetler aracılığı ile ergenler kendilerini tanıyabilir ve ona göre davranabilirler. Dahası biyografiler vasıtası ile ergenler, dünü ve bugünü kavrayabildikleri gibi geleceğe dair zihinlerinde de bir tasavvur oluşturabilirler. Gelecek tasavvuru ile içinde bulundukları zaman dilimini daha verimli değerlendirebilir hem de psikolojik sağlıklarını koruyabilirler. Bununla birlikte manevi bakım aracı olarak kullanılacak biyografiler, ergenler için önleyici manevi bakım görevinde de olabilirler.

Umut duygusunun tevekkül, özgüven, zaman, azim, gelecek tasavvuru, potansiyeli gerçekleştirme ve yaşamdaki anlamdan oluşan bileşenleri vardır. Biyografilerde bu bileşenlere dair ergenlerin umut duygularını artıracak somut örnekler vardır. Ergenlere yönelik gerçekleştirilecek manevi güçlendirme programlarının içeriklerine biyografilerden umut duygusunu artıracak somut örnekler dahil edilebilir. Somut örnekler vasıtasıyla, ergenlerin tevekkül inançları güçlendirilebilir, özgüvenleri artırılabilir, zamanı daha verimli kullanmaları sağlanabilir. Dahası bu pratik örneklerle, onların daha azimli davranmaları teşvik edilebilir, gelecek tasavvurları oluşturulabilir, potansiyellerinin farkındalığı kazandırılabilir ve amaçları doğrultusunda davranmaları için umut duyguları desteklenebilir.

Başka insanların yaşam hikayeleri ergenler için onarıcı etkileri olabileceği gibi farklı tecrübelerden yararlanmak da onların iç dünyalarını zenginleştirebilir. Ergenler, biyografi örnekleri ile başarılı insanların da zaman zaman zorlandıklarını ve her insanda insanlığın bütün hallerinin olabileceğini görebilirler. Dahası biyografiler vasıtasıyla onların yaşam nedenlerine, çabalarına, varoluş gayretlerine, zor zamanlarına, mutsuzluklarına, yeniden ayağa kalkmalarına, öğrenme ve gelişme azimlerine ve de yaşama farklılık mührünü vurmalarına tanıklık edebilirler. Ergenelerin bu zenginliklere tanıklık etmeleri, yaşamda onları psikolojik olarak daha sağlam kılabilir.

Ergenlerde umut duygusunun desteklenmesi ile birlikte, yaşamlarında stres, kaygı, endişe ve depresyon gibi olumsuzluklardan korunabilirler. Ümitli olmaları, ergenlerin hayatta anlam bulmalarını kolaylaştırabilir ve geleceği daha aydınlık görmelerini sağlayabilir. Dahası bu duygu ile ergenlerin kendilerine olan güven ve saygıları artabilir ve çaresizlik duygularından kurtularak, yeni başlangıçlar yapma konusunda zorlanmayabilirler.

Kaynakça

Ağılkaya-Şahin, Z. (2020). *Psikoloji ve psikoterapide din*. Çamlıca Yayınları.

Ağılkaya-Şahin, Z. (2021). *Manevi bakım ve danışmanlık*. Marmara Akademi Yayınları.

Artıran, H. N. (2022). *Şefik Can hatıralar.* Sufi Yayınları.

Atay, O. (2016). *Bir bilim adamının romanı*. İletişim Yayınları.

Aydoğan, S. A., ve Deniz, M. E. (2012). Son çocukluk döneminde benlik saygısı ve umut. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 97-106.

Ayvazoğlu, B. (2017a). *Peyami.* Kapı Yayınları.

Ayvazoğlu, B. (2017b). *Siretler ve suretler*. Kapı Yayınları.

Bahadır, A. (2015). *Ergenlik döneminde dini şüphe ve tereddütler.* Hökelekli, H. (Edt.), Gençlik din ve değerler psikolojisi içinde (s 307-369). Dem Yayınları.

Bahadır, A. (2018). *İnsanın anlam arayışı ve din.* İnsan Yayınları.

Bahar, O. (2020). *Vazgeçme.* İnkilap yayınları.

Budnyk, O., Mazur, P., Kondur, O., Smoliuk, S., ve Palahniuk, M. (2020). The problem of spare time of teenagers in mountain regions of Poland and Ukraine. *Revista Inclusiones,* 493-507.

Bursalı, O. (2016). *Aziz Sancar ve Nobel'in öyküsü.* Kırmızıkedi Yayınları.

Candan, K., ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *9*(16), 319-348. https://doi.org/10.26466/opus.468698

Cüceloğlu, D. (2016). *Derviş'in aklı*. Remzi Kitabevi.

Çalışkan, S., ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin sahip olduğu gelecek beklentisi, umut ve psikolojik iyi Oluş arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 131-143.

Çankaya, Z. C., ve Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(65), 207-222.

Çaykara, E. (2001). *Türk aynştaynı*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Dağcı, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dindarlık ve umut durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi, (2)*, 9-38.

Değirmenci, A. (2020). *Öyle geçer ki zaman.* Turkuvaz Yayınları.

Dila, C. (2015). *Damdan düşen psikolog*. Remzi Kitabevi.

Dinç M. (2020). Koronavirüs zamanında psikolojik dayanıklılığımız. Sayar, K. (Edt.), Kaygı çağı içinde (s 99-129). Kapı Yayınları.

Ergün-Başak, B., ve Ceyhan, E. (2011). Psikolojik danışma ilişkisinde Adler yaklaşımına göre cesaretlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 92-99.

Erikson, E. H. (2020). *İnsanın 8 evresi* (G. Akkaya, Çev.). Okuyanus yayınları.

Folkman, S. (2013). Stress, coping, and hope. *In Psychological aspects of cancer* (pp. 119-127). Springer, Boston, MA.

Frankl, E. V. (2022). *Yaşamı karşılamak*. (D. Bolut, Çev.). Okuyanus Yayınları.

Frankl, V.E. (1994). *Duyulmayan anlam çığlığı*. (S. Budak, Çev.). Öteki Yayınevi.

Frankl, V.E. (2016). *İnsanın anlam arayışı.* (S. Budak, Çev.). Okuyanus yayınları.

Genç, N. (2021). *Omuzlarımda dünya*. Timaş yayınları.

Good, M., ve Willoughby, T. (2008). Adolescence as a sensitive period for spiritual development. *Child Development Perspectives*, *2*(1), 32-37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00038.x

Göka, E. (2020). *Yalnızlık ve umut.* Kapı Yayınları.

Grisham, E. (2022). *What You See is How You Feel: How Framing Shapes Emotions in the Wake of Collective Stressful Events* [Yayımlanmamış doktora tezi]. UC Irvine, California.

Groopman, J. (2020). *Umudun anatomisi*. (F. C. Arı, Çev.). Albaraka Yayınları.

Gündüz, T. (2003). *İslam gençlik ve din eğitimi.* Düşünce Yayınları.

Hardy, S. A., Nelson, J. M., Moore, J. P., ve King, P. E. (2019). Processes of religious and spiritual influence in adolescence: A systematic review of 30 years of research. *Journal of Research on Adolescence, 29*(2), 254-275. https://doi.org/10.1111/jora.12486

Hedayati, M. M., and Khazaei, M. M. (2014). An investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 598-601. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.753

Hemati, C. L. (2009). *The concept of eternity in Kierkegaard's philosophical anthropology*. Baylor University. Baylor University.

Idan, O., and Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. *Psychology of hope*, 139-160.

Kara, İ. (2019). *Saz ü söz arasında*. Dergah Yayınları.

Kara, İ. (2020). *Dağ ne kadar yüce olsa.* Dergah Yayınları.

Kierkegard, S. (2015). *Korku ve titreme*. (İ. Kapaklıkaya, Çev.). Qraf yayınları.

Kula, M.N. (2001). *Kimlik ve din (ergenler üzerine bir araştırma).* Ayışığıkitapları.

Kuralay, H. (2018). *Hayata dokunmak*. Selis Yayınları.

Livaneli, Z. (2007). *Sevdalım hayat*. Remzi Kitabevi.

Marques, S. C., Gallagher, M. W., ve Lopez, S. J. (2017). Hope-and academic-related outcomes: A meta-analysis. *School Mental Health*, *9*(3), 250-262.

May, R. (2017). *Kendini arayan İnsan*. (K. Işık, Çev.). Okyanus Yayınları.

May, R. (2021). *Yaratma cesareti*. (A. Oysal, Çev.). Metis Yayınları.

Meisha, D. E., and Al-dabbagh, R. A. (2021). Self-confidence as a predictor of senior dental student academic success. *Journal of Dental Education, 85*(9), 1497-1503. https://doi.org/10.1002/jdd.12617

Meyerovitch, E. V. (2018). *İslam'ın güler yüzü.* (C. Aydın, Çev.). Sufi kitap.

Özcan, M. T. (2017). *Ruhi bunalımlar ve İslam ruhiyatı.* Kaknüs Yayınları.

Peker, H. (2013). *Allah'ın boyasıyla boyanmak*. Timaş Yayınları.

Sayar, K. (2016). *Sufi psikolojisi.* Kapı Yayınları.

Sayar, K. (2021). *Bir kalbi kırılmaktan koruyabilsem*. Kapı Yayınları.

Seligman, M.E.P. (2021). *Öğrenilmiş iyimserlik.* (S. Kunt-Akbaş, Çev.). Eksi Kitaplar.

Selvi, Y. (2021). *Kör noktalarımız*. Kapı Yayınları.

Snyder, C. (2002) Hope theory: rainbows of the mind. *Psychological Inquiry*, 13: 249–75. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Sülemi, (2020). *Ruhun hastalıkları ve çareleri. (*C. Aydın, Çev.). Sufi Kitap.

Şasa, A. (2017). *Bir ruh macerası*. Timaş Yayınları.

Tanrıyar, E. (2014). *Dağı delen ırmak*. Timaş Yayınları.

Tarhan, N. (2015). *Duyguların psikolojisi*. Timaş Yayınları.

Tarhan, N. (2022). *Bilgelik Psikolojisi 2*. Timaş Yayınları.

Taytaş, M., ve Kardaş, F. (2021). Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *5*(1), 73-106.

Türkçapar, H. (2020). *Bilişsel davranışçı terapi*. Epsilon yayınları.

Wade, P. D. (2010). *Relationship between pessimistic attributions and self-actualization in college students as measured by the SASQ and the SISA*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University, Minneapolis.

Yalom, I. D. (2021). *Bir psikiyatristin anıları*. (E. Okan Gezmiş, Çev.). Pegasus Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, *süreli yayının adı* (italik, kısaltılmamalı), *cilt numarası* (italik), (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article, *name of the periodical* (italic, not abbreviated), *volume number* (italic), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., and Kaya, B. (2019). Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design. *Millî Eğitim, 48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), In *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.

MİLLÎ EĞİTİM • Sayı 240

2023